

**Universidad Internacional de La Rioja  
Máster Universitario en Neuropsicología y  
Educación**

**RELACION ENTRE LAS DISTORSIONES COGNITIVAS DE BECK Y  
BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER PRESENTADO POR: ROSA LILIANA ZAMBRANO  
RODRIGUEZ**

**TITULACIÓN: MÁSTER UNIVERSITARIO EN NEUROPSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: NEUROPSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN**

**DIRECTOR/A: CLARA RODRÍGUEZ LÓPEZ**

## ***Resumen***

Esta investigación propuso establecer la relación entre las distorsiones cognitivas explicadas por Beck y el bajo rendimiento académico en los estudiantes del grado décimo del colegio Soledad Acosta de Samper de Cartagena. Las distorsiones cognitivas son generadas por un proceso erróneo de la información los estudiantes hacen de su aprendizaje. Las distorsiones más presentes en los estudiantes con bajo rendimiento académico, fueron: Rotulación, Sobregeneralización y Catastrofización. La distorsión con mayor valoración de creencia fue Razonamiento Emocional.

En este sentido de contrastación entre los resultados y las bases teóricas de la investigación, se puede afirmar que el bajo rendimiento o desempeño académico tiene estrecha relación con la estructura cognoscitiva y la transferencia negativa en el momento en que el estudiante se enfrenta desde su saber a resolver los problemas académicos en el aula y en casa.

Se propone un programa de intervención con el objetivo de minimizar y reestructurar las distorsiones cognitivas que presentan los alumnos, de manera que pueda influir en una mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras Clave:** distorsiones cognitivas, bajo rendimiento, aprendizaje, pensamientos automáticos, terapia cognitiva.

### ***Abstract***

This research proposed to establish a relationship between the Beck's cognitive distortions and the academic low performance, in the 10<sup>th</sup> grade students at Soledad Acosta de Samper in Cartagena, the cognitive distortions are generated by an erroneous information process made by the students of their learning. The found in the academic of low performance students were: Labeling, overgeneralization and catastrophization. The distortion with the highest valoration of belief was emotional reasoning.

In this way of contrast between the results and the theory basis of the research, it can be said that the low academic performance has a very close relationship with the cognositive and negative transference in the moment that the students face from his knowledge to solve academic problems in the classroom and home.

An intervention program is proposed in order to minimize and restructure those cognitive distorsions in students, so that it can influence in an improvement of the academic performance of students.

**Keywords:** cognitive distortions, low performance, learning, automatic thoughts, cognitive therapy.

## ÍNDICE

<b>Resumen</b>	2
<b>Abstract</b>	3
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	8
1.1 Justificación	8
1.2 Problema y objetivos	10
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	12
2.1. Revisión de fuentes bibliográficas	12
2.2. Bases Teóricas	13
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b>	29
3.1 Objetivo / Hipótesis	29
3.2 Diseño	29
3.3 Población y muestra	29
3.4 Variables medidas e instrumentos aplicados	29
3.5 Procedimiento	32
3.6 Análisis de datos	34
<b>4. RESULTADOS</b>	36
4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	36
4.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL	42
<b>5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b>	46
5.1 Presentación	46
5.2 Objetivos	46
5.3 Metodología	46
5.4 Actividades	46
5.6 Cronograma	49
<b>6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	50
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	54
<i>Fuentes electrónicas</i>	55
<b>ANEXOS</b>	57

## ***INDICE DE TABLAS***

### **DOCUMENTO**

Tabla 1. Categorías Descriptivas .....	29
Tabla 2. Ejemplo de Autoregistro presentado a estudiantes. ....	33
Tabla 3. Rendimiento Académico Décimo A (tres primeros periodos). ....	36
Tabla 4. Rendimiento Académico Décimo B (tres primeros periodos). ....	36
Tabla 5. Rendimiento Académico Décimo C (tres primeros periodos). ....	36
Tabla 6. Rendimiento Académico de la población (tres primeros periodos). ....	36
Tabla 7. Estudiantes con bajo rendimiento de la muestra.....	37
Tabla 8. Frecuencia de respuestas positivas en la entrevista. ....	37
Tabla 9. Jerarquía de promedio de porcentaje de valoración de creencias de pensamientos.....	38
Tabla 10. Promedio de porcentajes de la valoración de creencias en los pensamientos .....	39

### **ANEXOS**

Tabla 11. Jerarquía de promedio de porcentajes (respuestas con si) por ítem en la entrevista. ....	61
Tabla 12. Resultados de la Entrevista .....	61
Tabla 13. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Rotulación. ....	65
Tabla 14. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Sobregeneralización. ....	65
Tabla 15. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Catastrofización.....	66
Tabla 16. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Magnificación. ....	66
Tabla 17. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Visión de Túnel. ....	67
Tabla 18. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Lectura de la mente. ....	67
Tabla 19. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Razonamiento .....	67
Tabla 20. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Debo-Tengo. ....	68
Tabla 21. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Filtro mental Cuadro .....	68
Tabla 22. Resultados del Autorregistro. ....	69
Tabla 23. Coeficiente de correlación de Spearman de los datos arrojados por el autorregistro. ....	75
Tabla 24. Coeficiente correlación de Spearman de los resultados de la entrevista. ....	81
Tabla 25. Cuadro resumen medida de correlación entrevista .....	81
Tabla 26. Cuadro resumen medida de correlación autoregistros.....	81

**INDICE DE GRÁFICAS**

Gráfica 1. Frecuencia de pensam ..... 82

Gráfica 2. correlación de Spearman entrevista..... 82

**INDICE DE ANEXOS**

Anexo 1. <i>Registro de Pensamientos distorsionados de Aaron Beck</i> .....	57
Anexo 2. <i>Cronograma</i> .....	58
Anexo 3. <i>Entrevista Estructurada</i> .....	59
Anexo 4. <i>Lectura diaria</i> .....	83
Anexo 5. <i>Glosario de Términos</i> .....	84

## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente investigación surgió de la preocupación de la Institución educativa soledad Acosta de Samper de Cartagena, ante la alta mortalidad académica en el grado décimo, constatada esta, en los consolidados de calificaciones de los tres primeros periodos académicos en el 2015. Esta situación despertó interés por buscar nuevas alternativas de afrontamiento. Dentro de esta novedad se optó por investigar la problemática desde un punto de vista de la teoría cognitiva. Por ello el propósito de este estudio es establecer la relación entre las distorsiones cognitiva y el bajo rendimiento académico. Con respecto a la primera variable, Beck (2001) desarrolla una teoría llamada cognitiva, en la cual parte del criterio que las personas presentan disfunciones comportamentales o conductuales debido a un proceso erróneo en la información que organizan en su estructura cognitiva. En cuanto a la segunda variable, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) retoman la teoría de Piaget para establecer que durante el desarrollo cognoscitivo del individuo, aparecen experiencias negativas, llamadas transferencias negativas, que se organizan erróneamente en la estructura cognoscitiva, limitando el aprendizaje significativo. El estudio motivado por contribuir con los esfuerzos del Departamento de Orientación y Conserjería para mejorar el bajo rendimiento de los estudiantes, también se vio impulsado por brindar un aporte a la Psicología, aplicando la teoría de Beck al área educativa en la ciudad de Cartagena.

Las variables del estudio fueron abordadas con una metodología descriptiva-correlacional. Al abordar variables cualitativas en este caso las Distorsiones Cognitivas, se afrontan dificultades como la valoración de pensamientos o creencias que son dinámicos, que fluctúan, de acuerdo a las emociones, sentimientos, expectativas y otras cualidades del sujeto objeto de estudio.

Por otro lado, los escasos estudios previos de la Terapia cognitiva aplicada a la educación a nivel regional, no permitió, tener referentes investigativos pertinentes que posibilitaran apoyar los resultados del presente estudio.

### **1.1 Justificación**

La Coordinación Académica y el Departamento de Orientación de la Institución educativa soledad Acosta de Samper de Cartagena, han abordado el problema del bajo rendimiento académico del grado décimo de manera pedagógica, familiar y motivacional. En lo pedagógico se han hecho esfuerzos para ayudar a los estudiantes a mejorar sus hábitos y métodos de estudio; en lo familiar, a afrontar asertivamente las dificultades familiares; y en lo motivacional, a superar la apatía y la indiferencia.

Estos esfuerzos no han sido suficientes, ya que la mortalidad académica continúa. De esta problemática, surgió el interés por esta investigación, porque se hizo necesario abordar el bajo rendimiento académico desde las distorsiones cognitivas, que son pensamientos ilógicos que surgen



de los procesos cognitivos de información errónea que los estudiantes podrían estar haciendo como lectura inadecuada del desempeño académico.

En esta misma línea, la investigación estuvo orientada a ayudar a la Institución educativa soledad Acosta de Samper de Cartagena a mejorar, en primera instancia, el nivel académico del grado décimo; y en segunda instancia, el nivel académico de la Institución Educativa. A sí mismo, otras instituciones educativas podrían beneficiarse de las estrategias recomendadas en la investigación.

Igualmente el estudio aportó a la pedagogía una nueva forma de comprender y abordar el rendimiento académico desde la teoría cognitiva de Beck, que aún no se ha aplicado lo suficiente en el campo educativo, según lo explorado en libros, revistas e Internet. En cuanto al aporte a la psicología, esta investigación aplicó la teoría cognitiva de Beck en el contexto educativo, ya que en este sentido, como se decía anteriormente, es poco lo que se ha investigado al respecto. La teoría cognitiva como tal, surgió en el área clínica, y de esta manera se ha venido desarrollando y aplicando, aunque escasamente existen investigaciones sobre los procesos de aprendizajes en niños de escuelas, dirigidas por el Instituto de Terapia Cognitiva en Filadelfia. En esta línea la teoría de Beck, fue esencial para la investigación, porque el fundamento de su teoría se soporta en los pensamientos erróneos de la información del sujeto, que a su vez, tienen una estrecha relación con el proceso de aprendizaje. Por ello el autor dice que, “el pensamiento disfuncional y las distorsiones cognitivas se originan por el erróneo procesamiento de la información”. Y seguidamente agrega que “los individuos aprenden formas inadaptadas de procesar la información” (Beck, Alford, 2009). Por ello esta teoría ayudó a estudiar de una forma más profunda dos procesos engranados y complementarios como son: la información errónea y el aprendizaje inadecuado de estos y su repercusión en el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Igualmente Beck ayudó, además, a establecer estrategias específicas para identificar y modificar el proceso de información errónea y de aprendizaje inadecuado que interfiere en el rendimiento académico. Además Beck a diferencia de otros teóricos cognitivos elaboró un autoregistro de pensamientos automáticos que nos permitió evaluar, clasificar y analizar los pensamientos erróneos con mayor objetividad.

Por otra parte, el estudio responde a la modalidad de investigación neuropsicológica pedagogizante propuesta por la Universidad Internacional de la Rioja, que fomenta la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad incorporando, en las actividades de formación, procesos que desarrollen actitudes, capacidades y operaciones intelectuales para inferir, deducir y elaborar conceptos. En este mismo sentido, la investigación contribuye a la búsqueda de soluciones e interpretación de los problemas (Proyecto Educativo Institucional I.E Soledad Acosta de Samper, 2015), en este caso al problema académico la Institución educativa soledad Acosta de Samper de Cartagena de Cartagena.

La Institución educativa soledad Acosta de Samper de Cartagena, interesada en mejorar su calidad educativa facilitó el estudio, brindando la posibilidad de trabajar con los estudiantes escogidos como

población en sus instalaciones y proporcionando además material didáctico (hojas de papel, fotocopias, lápices) para la realización de registros y entrevistas.

### **1.2 Problema y objetivos**

La investigación presentó como finalidad, establecer la relación entre las Distorsiones Cognitivas de Beck y el bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado décimo de la Institución educativa soledad Acosta de Samper de Cartagena. Se trataba de afrontar un problema en dicha Institución educativa: la mortalidad académica en los grados décimos Educación Media.

Según los registros consolidados de las calificaciones del primer, segundo, y tercer periodo del año escolar del 2015, el rendimiento académico es considerablemente bajo; de 128 estudiantes que conforman los tres grados décimos, 102 de ellos han reprobado más de tres asignaturas, lo que equivale al 79.6 % de la población total de los cursos mencionados.

Por otra parte la Coordinación Académica y el Departamento de Orientación, han venido afrontando la situación con programas de intervención a los estudiantes, ayudándoles a mejorar los métodos y hábitos de estudio, la motivación, las dificultades familiares, la apatía y la indiferencia.

Los resultados, en este sentido, no han sido alentadores porque la problemática de mortalidad académica persiste, como lo señalan los registros de calificaciones anteriormente mencionados.

El problema del bajo rendimiento académico, entendido como la incompetencia del estudiante para alcanzar a superar la mayoría o la integridad de los requerimientos académicos y personales, solo se ha abordado en la Institución educativa, de manera pedagógica, familiar y motivacional. Sin embargo, los logros no han sido significativos aún. Lo que se pretendió, entonces, fue estudiar el bajo rendimiento académico desde la perspectiva de la Teoría Cognitiva de Aaron Beck, en lo concerniente a las Distorsiones Cognitivas, ya que estos pensamientos equivocados que son generados por un proceso erróneo de la información, que los estudiantes posiblemente hacen de su aprendizaje (Datilio, Padesky, 2010) podrían estar relacionados con el bajo rendimiento académico. Teniendo en cuenta estas razones, el estudio se centró en: **¿Qué relación hay entre las Distorsiones Cognitivas y el Bajo Rendimiento Académico?**

### **OBJETIVOS**

**General:** Establecer la relación entre las Distorsiones Cognitivas y el bajo rendimiento académico en los estudiantes de décimo grado de La Institución Educativa Soledad Acosta de Samper de Cartagena.

#### **Específicos:**

- Identificar las Distorsiones Cognitivas presentes en los estudiantes con bajo rendimiento de grado décimo de La Institución Educativa en mención.

- Establecer la correlación entre las Distorsiones Cognitivas encontradas y el bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado décimo.
- Proponer estrategias de intervención psicológica al Departamento de Orientación Estudiantil de la institución para favorecer el nivel académico de los estudiantes con bajo rendimiento de grado décimo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Revisión de fuentes bibliográficas**

**Investigaciones previas.** No se han llevado a cabo proyectos investigativos en la ciudad de Cartagena que indaguen sobre la relación existente entre las distorsiones cognitivas y el bajo rendimiento académico; no obstante se han encontrado investigaciones en la ciudad que estudian de manera independiente estas variables y su relación con otros factores.

Álvarez, Porto, Rambaut y Ricardo (1996) realizaron un estudio titulado, Factores Psicosociales Presentes En Los Estudiantes Con Alto Y Bajo Rendimiento De Los Programas De Ingeniería Electrónica Y Mecánica De La Universidad Del Norte. Este es un estudio de corte etnográfico en el cual se trabajó con jóvenes de ambos sexos pertenecientes al primer y segundo semestre de las facultades especificadas en el tema, distribuidos así: 47 de primero y 49 de segundo semestre para un total de 96 alumnos. Entre las conclusiones de esta investigación que se relacionan con el presente estudio, se encuentran: a) La diferencia de los estudiantes con alto rendimiento académico y los de bajo rendimiento académico: estos últimos no poseen unos adecuados métodos y hábitos de estudio lo que tiene como consecuencia un bajo nivel en su formación; b) las diferencias en cuanto al valor que el estudiante le da a los requerimientos y exigencias de sus profesores: mientras que los estudiantes con alto rendimiento miraban sus esfuerzos desde una perspectiva en donde el sacrificio era válido, los estudiantes con bajo rendimiento afirmaban que sus sacrificios los llevan a poner en riesgo su salud física y mental; y c) que el éxito o fracaso académico depende en gran medida de la dinámica interna que se desarrolla en sus hogares.

Meriño, Pereira, Calle, y Morales (2000) realizaron una investigación con 74 estudiantes, de entre 18 y 25 años de ambos sexos, y de diferentes facultades de la Universidad de San Buenaventura de Cartagena. Al procesar los datos (16 factores del cuestionario de personalidad de Catell y el Rendimiento Académico bajo, medio y alto) se encontró que el rendimiento académico bajo se correlacionaba con los siguientes factores: F1 - = factor A (Afectividad), F4+ = factor E (Dominancia), F6- = factor G (Súper Yo débil), F9+ = factor L (Suspiciosa), F11+ = factor N (Astucia), F13- = factor Q1 (Conservador), F14- = factor Q2 (Dependencia), F15- = factor Q3 (Autoconflicto).

El Rendimiento Académico Medio se relaciona con los factores F7- = factor H (Sociable) y el F12- = factor O (Adecuación Imperturbable).

El Rendimiento Académico Alto se relaciona con los factores F2+ = factor B (Punto Abstracto), F7- = factor H (Timidez), F8- = factor I (Soñador), F9- = factor L (Suspiciosa), F11- = factor N (Astucia) y F15- = factor Q3 (Autoconflicto).

Este estudio demostró que a pesar de que los diferentes niveles de rendimiento están relacionados con algunos de los factores de personalidad, entre ellos la correlación es mínima.

Perez y Wehdeking (1999) realizaron una investigación titulada, Pensamiento Formal Asociado Al Rendimiento Academico En Estudiantes De Psicología De La Universidad De San Buenaventura De Cartagena. El fundamento conceptual en el cual se basa este trabajo es la teoría de Jean Paúl Piaget y el rendimiento académico. La investigación es básicamente descriptiva y secundariamente correlacional. Se realizó con una muestra de 42 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Psicología con edades entre 17 y 25 años, de los semestres I, II y X; a quienes se les aplicó una prueba piagetana diseñada y validada por Toobin y Curiel (Tolt); de igual manera se consultó el promedio de notas obtenidas por estos estudiantes en un semestre académico. Entre los resultados de esta investigación que se relacionan con el presente estudio, se encuentra que: el estudio permitió establecer que, hay relación constante entre el nivel concreto del pensamiento medido por el Tolt y el rendimiento académico.

En la investigación, Factores Que Intervienen En El Rendimiento Academico De Los Estudiantes De Psicología Y Psicopedagogía. Cortada, Solano y Renault (2008), presentan datos correspondientes de una muestra de 324 estudiantes en las carreras de psicología y psicopedagogía de una universidad privada, integrada por 86% de mujeres y 14% de varones, con una media de edad de 20 años.

Los resultados se relacionan con el presente estudio en que, tanto las características sociodemográficas de los estudiantes y las otras variables incluidas en el estudio se mantiene sin cambio; y que el rendimiento académico exitoso en el primer año está relacionado con las razones de elección de carrera y la continuidad en los estudios; y por último que los demás factores no se relacionan con el rendimiento.

Orjuela y Ravelo (1997) realizaron una investigación titulada, Relación Entre Los Factores Sociodemográficos Y Académicos, El Estilo Cognoscitivo Y El Sistema De Valores, Con El Rendimiento Academico En Alumnos De La Facultad De Psicología De La Universidad Católica De Colombia. El diseño utilizado fue descriptivo-correlacional empleado en una muestra de 196 estudiantes de ambos sexos, de todos los semestres y ambas jornadas de la facultad de psicología. Los instrumentos de recolección utilizados fueron el Test de Desenmascaramiento de Figuras (EFT), Witkin (1971) y el test de sistema de valores personales e interpersonales de Gordon (1996). Entre las conclusiones de esta investigación que se relacionan con el presente estudio, se encuentran: a) los resultados muestran que a nivel de relaciones, se puede destacar que el rendimiento académico no se asoció con el estilo cognoscitivo, ni con el sistema de valores; b) a nivel de asociaciones, esta variable criterio tampoco se asoció con las variables predictoras; y c) a nivel de las relaciones, el rendimiento académico tiene una relación estrecha con el examen de estado.

## **2.2. Bases Teóricas**

Los referentes teóricos en lo que hace relación al tema del aprendizaje, se describen en la mayoría de las revisiones hechas por diferentes autores como la bifurcación entre dos tipos de vertientes. Por

un lado, se encuentra la teoría conductista que concibe al aprendizaje como un cambio relativamente permanente en la conducta, mediante un proceso de asociación y refuerzo.

Por otra parte, las teorías cognitivas, que entienden al aprendizaje como un cambio en el conocimiento a través de un proceso de reestructuración. De esta manera, el Conductismo enfatiza en los aspectos observables y externos y la Psicología Cognitiva estudia los procesos internos y funcionales del aprendizaje.

El núcleo central del conductismo está constituido por la concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. En este sentido, el origen del conocimiento está en las sensaciones y se alcanza mediante la asociación de ideas, según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal, y la causalidad (Pozo, 1993). Dentro de este enfoque, también surgen las teorías mediacionales con sus principales representantes, Osgood, Kendler y Staats (1981, 1979, 1986, citados en Pozo, 1993, p. 75) sostienen, a diferencia de los anteriores, que muchos de los conceptos carecen de un estímulo común, de forma que el significado de los conceptos no se basaría generalmente en elementos estímulares comunes a las instancias del concepto, sino en que éstas evocarían una respuesta mediacional, común y preferentemente de naturaleza verbal, intentando explicar por primera vez el origen de los significados (representaciones internas de los estímulos).

Dentro de esta misma línea teórica, pero con un enfoque más centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen otros teóricos de gran importancia que intentan aplicar con un mayor énfasis sus premisas sobre el plano educativo.

(Bloom, 1977), opina que una de las condiciones que lleva a la formación de conceptos y al aprendizaje, es la habilidad para expresarse por medio del lenguaje, las cuales están estrechamente relacionadas con el ambiente familiar de los niños. No obstante, su tesis central es que las diferencias individuales de rendimiento son un fenómeno observable que, es del todo pronosticable, explicable y modificable por numerosos medios y métodos, dentro de una interacción entre los individuos y el ambiente social y educativo en el cual se colocan.

Este autor, identifica tres variables interdependientes que constituyen la esencia de esta teoría del aprendizaje escolar: a) la medida en que el estudiante haya aprendido los prerequisites básicos del aprendizaje que va a emprender, b) la medida en que el estudiante es estimulado para emprender el proceso de aprendizaje, y c) la medida en que la enseñanza impartida sea adecuada para el educando. En resumen, la teoría considera las características de los estudiantes, a nivel de las conductas de entrada cognitivas y las características de entrada afectivas, la calidad de la enseñanza, en la medida en que las instrucciones, la práctica y el estímulo sean adecuadas para las necesidades del estudiante; y estas unidas generan los resultados del aprendizaje, que pueden ser del nivel y clase de rendimiento, la eficiencia o tasa de aprendizaje y las características afectivas del educando, en relación con la tarea del aprendizaje y consigo mismo (Bloom, 1977).

Otra teoría de gran importancia dentro de la educación, que al, igual que la del Bloom, presenta una explicación sobre el aspecto cognoscitivo del desarrollo y el aprendizaje, es la presentada por Robert Gagne (1979) quien afirma que los seres humanos adquieren la mayor parte de sus características por el aprendizaje, y a la vez adquieren cualidades propias que hacen posible diferencias notables en los patrones de conducta y una gran capacidad de adaptación al cambio. Para Gagne (1979, p. 56) “el aprendizaje es un cambio de la disposición o capacidades humanas las cuales persisten durante cierto tiempo y no es atribuible solo a procesos de crecimiento donde los tipos de cambio llamado aprendizaje es una modificación del comportamiento manifestado” es decir, que a menudo consiste en una mayor capacidad para ejecutar cierto tipo de actividad, al igual que un cambio en las actitudes, intereses y valores. En otras palabras, gracias al aprendizaje las personas pueden utilizar correctamente una nueva forma sin importar su contenido. También anota que el aprendizaje ocurre cuando una situación estimuladora junto con los contenidos de memoria afectan al sujeto de manera que modifican el desempeño que tenían antes de ser sometido a este proceso, esa modificación del desempeño es lo que le permite concluir que se efectuó el aprendizaje.

Pero además de estos enfoques, existe la teoría cognoscitivista que explica los procesos de aprendizaje, dentro de la cual son de vital importancia las explicaciones que presenta el constructivismo.

Este movimiento, el constructivismo, tiene sus raíces en las obras de autores como Baldwin, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, entre otros; con enfoques actuales centrados en temáticas como el lenguaje total, la enseñanza de estrategias cognitivas, la enseñanza cognitiva guiada, la enseñanza apoyada, la enseñanza basada en alfabetización, el descubrimiento dirigido y muchas otras líneas de investigación. Esta teoría tiene como esencia el individuo como construcción propia, que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, en este sentido, su conocimiento no es copia de la realidad, sino su propia construcción.

Uno de sus principales representantes es (Piaget, 1970), el cual a partir de la epistemología genética, plantea la identificación de los determinantes del proceso de creación y crecimiento del conocimiento, bajo el supuesto que se debe pasar de un conocimiento incompleto, a un conocimiento más completo y por consiguiente considerado como superior. Estas premisas se sostienen en la base que el conocimiento no está ni en el sujeto, ni en el objeto, sino en la interacción del uno y del otro a partir de la construcción de estructuras del conocimiento, las cuales no son preformadas, pero que son generales a todos los sujetos en la transformación de lo real.

Para este autor, la inteligencia posee dos atributos principales: la organización y la adaptación. El primer atributo significa que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimiento, cada una de las cuales conduce a conductas diferentes en situaciones específicas. El segundo atributo, la adaptación, consta de dos procesos que se dan simultáneamente, la asimilación y acomodación.

Con relación al aprendizaje, Piaget diferenció entre el aprendizaje en sentido estricto y el aprendizaje en sentido amplio. El primero hace referencia a la adquisición de información específica procedente del medio, algo así como lo que hoy en día se consideran Skills o habilidades; mientras que el segundo consiste en la adquisición de información procedente del medio, por la vía de un proceso de equilibración, es decir, mediante un proceso en el que esta información interactúa con la que el sujeto ya posee y se produce una reorganización de esta última y de sus estructuras. Como puede suponerse Piaget se encontraba mucho más interesado en el aprendizaje en sentido amplio que en el aprendizaje en sentido estricto (Pozo, 1993).

Otro autor, por el cual ha aumentado notablemente el interés de los psicólogos cognitivos, en su relación con el aprendizaje, es Vygotsky. Su teoría del desarrollo del pensamiento y el aprendizaje, se identifica dentro del marco socio-histórico-cultural, en donde la actividad mental (percepciones, memoria, pensamiento, etc.) es la característica fundamental que distingue exclusivamente al hombre como ser humano. Esa actividad es el resultado de un aprendizaje sociocultural que implica la internalización de elementos culturales, entre los cuales ocupan un lugar importante los signos o símbolos como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los signos de la escritura y en general, todos los tipos de señales que tienen algún significado definido socialmente (Briones, 1995). Vygotsky rechaza por completo los enfoques que reducen la psicología, y en este caso el aprendizaje, a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la psicología (Vygotsky, 1926 citado en Pozo, 1993).

Existe por otro lado, otro tipo de enfoque que al igual que el de Vigotsky, se centra en el aprendizaje producido en el contexto educativo, pero que enfatiza en los procesos de aprendizaje-enseñanza de los conceptos científicos, a partir de conceptos formados por el niño en su entorno, "el aprendizaje significativo".

Ausubel (1976), se ocupa del proceso a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana y propone que el conocimiento se organiza en estructuras y que debido a la relación que se establece entre estas estructuras que posee el sujeto y la nueva información que le llega, se producen reestructuraciones.

Este autor describe el papel preponderante de la educación en la formación de dichas estructuras, cuando enfatiza como condición para el proceso de reestructuración, la necesidad de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información, de tal suerte que esta logre desestabilizar las estructuras existentes.

Como se observa en esta breve revisión, las teorías modernas que explican, los procesos de desarrollo y aprendizaje, centran su interés en acciones educativas dinámicas donde el papel



protagónico lo posee el alumno, quien además es el que construye y transforma el conocimiento; en este sentido, el docente se convierte en un constante dinamizador y facilitador de estos procesos.

En este orden, el cambio de la tecnología educativa que tradicionalmente se venía desarrollando, no se ha hecho esperar; pero no se ha compaginado con el desarrollo de los métodos didácticos en el aula de clase, para plantear a los alumnos un nuevo paradigma de la educación. Ahora bien, después de realizada esta somera revisión sobre el estudio del desarrollo del pensamiento a la luz de las teorías conductistas tradicionales, cognocitivistas modernas, y de enmarcar la Educación Media Vocacional como centro del presente análisis, se revisarán algunas variables psicológicas que han sido puestas en consideración para analizar la práctica educativa y que considerando los objetivos del presente estudio, cobran una alta importancia.

### **Teoría Cognitiva de Beck.**

El impacto de los planteamientos cognitivos se debió en gran medida a los aportes de Beck a la comprensión y tratamiento de la depresión. Su teoría bien estructurada y precisa y con resultados alentadores entusiasmó a gran cantidad de terapeutas e investigadores.

La teoría cognitiva está basada en unos postulados de la personalidad que sostiene que la manera en que se piensa está determinada en gran parte por la forma en que el individuo siente y se comporta. Las problemáticas psicológicas involucran un tipo de pensamiento disfuncional. La modificación de ese tipo de pensamiento, produce la mejoría o disminución del síntoma.

Beck percibe a la personalidad como un reflejo de la organización y estructura cognoscitiva del individuo, las cuales son influidas tanto biológica como culturalmente.

Los esquemas cognitivos son estructuras compuestas por creencias y supuestos centrales fundamentales del individuo acerca de la forma en que opera el mundo. Se desarrollan muy temprano en la vida a raíz de experiencias personales e identificación con otros significativos.

Beck pone el énfasis en las experiencias tempranas para definir la forma en que la persona se ve en el mundo. Las personas forman conceptos respecto de sí mismos, los otros y el mundo. Los esquemas pueden ser adaptativos o desadaptativos, generales o específicos.

Los errores sistemáticos en el razonamiento se denominan DISTORSIONES COGNITIVAS. Estas se pueden percibir cuando los estímulos estresantes desencadenan esquemas irreales. Cada sujeto posee ciertas vulnerabilidades idiosincrásicas que lo predisponen a la angustia en una única forma y están relacionadas con la estructura de la personalidad y el esquema cognitivo (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979).

“los teóricos cognitivos piensan que el pensamiento disfuncional y las distorsiones son originadas por procesos erróneos de la información. Se cree que los individuos aprenden de maneras inadaptadas como resultado al proceso de exposición al medio ambiente también debido a la tendencia de las

condiciones biológicas. Estos procesos incluyen estímulos a ciertos procesos”. (Dattilio y Padesky, 2010. P. 56).

Para Beck los tipos de esquemas tienen una unidad estructurada de procesamiento, que necesariamente son el camino para poder llegar a identificarlos y a modificarlos. Habla de las creencias nucleares o centrales y de las creencias condicionales. Estas son producto del esquema y nos permiten identificar y reestructurar dichos esquemas. Ahora según el autor, existen tres niveles de organización del sistema cognitivo: los pensamientos automáticos, las creencias intermedias o condicionales y las creencias centrales. A continuación se definirán cada una de ellas.

Los pensamientos automáticos. Son pensamientos evaluativos, rápidos, que no son el resultado de deliberación o el razonamiento. Parecen surgir espontáneamente, y con frecuencia son rápidos y breves. Es muy posible que la persona apenas sea consciente de esos pensamientos, es mucho más probable que sea consciente de la emoción que les sigue. Esto hace que las personas acepten acríticamente sus pensamientos automáticos, como si fueran ciertos. Olivares y Méndez (1998, p. 415) mencionan el siguiente ejemplo: “es demasiado difícil, nunca lo comprenderé.

Las creencias intermedias o condicionales. Estas creencias no se encuentran articuladas y corresponden a actitudes, reglas y suposiciones que la persona ha ido construyendo a lo largo de su vida. Pueden ser positivas o negativas. Por ejemplo: “es terrible ser incompetente” (actitud), “debo trabajar tan duro como pueda todo el tiempo” (regla / expectativa), “si trabajo tan duro como pueda, posiblemente pueda hacer cosas que otras personas puedan hacer fácilmente”.

Las creencias centrales. Son las ideas más centrales sobre el yo. Algunos autores se refieren a estas creencias como esquemas. Beck diferencia los dos conceptos sugiriendo que los esquemas son estructuras cognitivas dentro de la mente, el contenido específico de los cuales son creencias centrales. Además teoriza que las creencias centrales negativas caen en dos categorías amplias: aquellas asociadas con la indefensión y aquellas asociadas con la inamabilidad.

Como los pensamientos automáticos producen errores del pensamiento, prismas recortados y desviados de los acontecimientos que ocurren, que suelen ser habituales y repetitivos, pueden ser agrupados en las llamadas Distorsiones Cognitivas en función de los errores que cometen. Ferrer (2001, p. 49) especifica las principales distorsiones cognitivas según Beck, mencionadas a continuación.

A. Pensamiento del tipo Todo o Nada. (También llamado pensamiento blanco y negro, polarizado o dicotómico): Se ve la situación en sólo dos categorías en vez de un continuo. Ejemplo: “Si no soy un completo éxito, soy un fracaso”.

B. Catastrofización (También llamado Premonición): Se predice el futuro de manera negativa, sin tener en cuenta otros desenlaces probables. Ejemplo: “Estaré tan enfadado, no podré funcionar en absoluto”.

C. Descalificación o Desestimación de lo positivo: el sujeto se dice a sí mismo de manera irracional, que las experiencias positivas, acciones o cualidades, no cuentan. Ejemplo: “Hice bien ese proyecto, pero eso no significa que soy competente; fue sólo suerte”.

D. Razonamiento Emocional: El sujeto piensa que algo es cierto porque lo “siente” con mucha fuerza (de hecho se cree), ignorando o desestimando evidencia a favor de lo contrario. Ejemplo: “Sé que hago muchas cosas buenas en mi trabajo, pero aún así me siento un fracaso”.

E. Rotulación: El sujeto pone un rótulo global, fijo, así mismo o a otros, sin tener en cuenta que la evidencia podría llevar de manera más razonable a una conclusión menos desastrosa. Ejemplo: “Soy un perdedor”, “Él no es bueno”.

F. Magnificación / Minimización: Cuando el sujeto se evalúa a sí mismo, a otra persona o a una situación, irracionalmente magnifica lo negativo, y/o minimiza lo positivo. Ejemplo: “El obtener una calificación mediocre prueba lo inadecuado que soy. El obtener altas calificaciones no significa que sea inteligente”.

G. Filtro Mental (También llamado abstracción selectiva): Se presta atención indebida a un detalle negativo, en lugar de observar todo el cuadro.

Ejemplo: “Como obtuve una baja calificación en mi evaluación (que también contenía varios puntos altos), significa que estoy haciendo una mal trabajo”.

H. Lectura de la mente: El sujeto cree conocer lo que los otros están pensando, sin contar con otras posibilidades más probables. Ejemplo: “El está pensando que no sé nada sobre este proyecto”.

I. Sobregeneralización: Se saca una conclusión negativa generalizada que va más allá de la situación actual. Ejemplo: “(Porque me sentí incómodo en una reunión). No tengo lo que se necesita para hacer amigos”.

J. Personalización: El sujeto cree que otros se comportan de manera negativa por su causa, sin considerar explicaciones más plausibles a su conducta. Ejemplo: “El mecánico fue brusco conmigo porque hice algo malo”.

K. Afirmaciones “Debo” y “Tengo” (También llamadas imperativos): Se tiene una idea precisa, fija de cómo el sujeto y otros deberían comportarse y sobreestima negativamente el hecho de que estas expectativas no se cumplan.

L. Visión de túnel: El sujeto sólo ve los aspectos negativos de la situación. Ejemplo: “El profesor de mi hijo no puede hacer nada bien. El es crítico e insensible y malo enseñando”.

El objetivo último de la terapia es eliminar los prejuicios sistemáticos en el pensamiento al corregir el procesamiento de la información defectuosa, ayudando a los pacientes a modificar las suposiciones que mantienen las conductas y emociones desadaptativas.

La terapia cognoscitiva fomenta el cambio en las creencias de los clientes al concebirlas como hipótesis probables que se pueden examinar por medio de experimentos conductuales acordados en

forma conjunta por el cliente y por el consejero. Se desafían las creencias disfuncionales y se promueve un pensamiento más realista. Se trata de analizar a los pensamientos automáticos que son generadores de conductas aunque no son conscientes.

La terapia cognitiva considera la historia pero está focalizada en el presente, es de tiempo limitado, estructurada, colaborativa (empirismo colaborativo) y es educativa. Con respecto a las técnicas utilizadas, algunas son específicamente cognitivas tales como la decatastrofización, la retribución, el descentramiento, la redefinición del problema, monitoreos, cuestionarios, asignación graduada de tareas, experimentos conductuales para contrastar ideas. También se utilizan algunas técnicas conductuales.

La evolución de la teoría ha sido amplia. En lo esencial propone que ciertos individuos son cognitivamente vulnerables a la ansiedad y a la depresión por la presencia de esquemas idiosincrásicos preponderantes. Últimamente Beck planteó que estos esquemas quedan relativamente inactivos hasta que son presionados por un estresor congruente. Una vez activados ellos tienden a dominar el sistema de procesamiento de información con un estilo desadaptativo típico.

**Etapas Adollescencial:** A continuación se destacarán aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo-social y moral del adolescente. Rojas (2013) menciona que en las teorías generales del desarrollo cognoscitivo, como la propuesta por Piaget y sus colaboradores se incluyen cambios de nivel de edad en por lo menos cuatro áreas principales del desempeño cognoscitivo, a saber la percepción, la objetividad-subjetividad, la estructura de la ideas o el conocimiento y la naturaleza del pensamiento o la resolución de problemas. En este sentido, a medida que aumenta la edad del niño se dan las siguientes características:

- 1) Tiende a percibir su mundo de estímulos en términos más generales, abstractos y categóricos y en contextos menos tangibles, ligados al tiempo y particularizados.
- 2) Muestra creciente habilidad para comprender y manipular símbolos y relaciones verbales abstractas y a emplear esquemas clasificatorios abstractos
- 3) Es más capaz de entender relaciones ideativas sin necesidad de experiencias tangibles y directas, de imágenes concretas, ni tampoco de la exposición empírica a numerosos casos particulares de un concepto de proposición dados.
- 4) Tiende más a inferir las propiedades de los objetos basándose en su pertinencia a una y no en la experiencia directa de los datos sensoriales y próximos.
- 5) Está más dispuesto a emplear atributos de criterio remotos y abstractos en lugar de inmediatos y concretos al clasificar fenómenos, y a emplear símbolos abstractos en lugar de imágenes concretas para representar conceptos nuevos.
- 6) Adquiere un repertorio en aumento constante de abstracciones más inclusivas y de orden superior.

Para la práctica educativa, el más importante de los cambios mencionados del desarrollo intelectual es el paso gradual del funcionamiento cognoscitivo concreto al abstracto. Define las diferencias principales entre los procesos de aprendizaje y pensamiento respectivos de los estudiantes de primaria y de enseñanza media básica, así como las diferencias correspondientes de estrategia pedagógica que implican.

Consecuencias educativas de la transición del desempeño cognoscitivo concreto al abstracto. Desde el punto de vista del profesor de secundaria, el avance más importante, relativo al desempeño cognoscitivo que se da durante la pubertad y el comienzo de la adolescencia, consiste en la transición gradual de un modo de comprensión y manipulación de proposiciones abstractas y complejas, predominantemente concreto, a otro principalmente abstracto. Este cambio evolutivo tiene profundas consecuencias para los métodos de enseñanza y para la elaboración de los planes de estudio de la enseñanza secundaria.

Cuando el individuo en el desarrollo alcanza la fase abstracta de desempeño cognoscitivo, se convierte en un estudiante que opera principalmente en el plano verbal abstracto. Las proposiciones y conceptos nuevos los adquiere ahora aprehendiéndolos directamente (sin influencia mediadora y restrictiva de los apoyos empírico-concretos), en forma de relaciones establecidas, verbal o simbólicamente, con abstracciones aprendidas con anterioridad. A fin de realizarlo de un modo significativo, ya no necesita referirse en primer término a la experiencia concreta o no representacional ni tampoco ejecutar realmente ninguna de las operaciones de abstracción o generalización, basadas en datos empíricos.

Eliminada su dependencia de apoyos empírico-concreto, la única condición necesaria para la comprensión y la manipulación significativas de conceptos de orden superior y proposiciones abstractas consiste, en que el valor sustancial de éstos sea relacionable intencionalmente a su estructura cognoscitiva particular, y que adopte la actitud debida para aprenderlos de este modo. Así pues, en lo tocante al desarrollo, al nivel de la escuela secundaria ya está listo para un tipo nuevo de enseñanza expositiva en que se empleen ejemplos particulares, principalmente con fines de ilustración, esto es, para esclarecer o hacer tangibles significados verdaderamente abstractos, y no para posibilitar el surgimiento de significados intuitivos (Parra, 2000 citado en Alcaldía Mayor de Bogotá 2001). Pero sería muy engañoso asegurar que los estudiantes de secundaria, e incluso de niveles más elevados, nunca pueden aprovechar la ayuda de apoyos empírico-concretos para generar significados intuitivos ni las técnicas de descubrimiento inductivo y resolución deductiva de problemas para mejorar tales significados. Como se sugirió antes, estudiantes maduros en general tienden a trabajar a un nivel relativamente concreto e intuitivo al enfrentarse a materias absolutamente nuevas, pero como el desempeño cognoscitivamente abstracto en esta área nueva se logra de manera rápida con un grado mínimo de dominio del tema, los apoyos empírico-concretos y los métodos de

descubrimiento debieran emplearse para generar y mejorar los aprendizajes intuitivos sólo durante las primeras fases de la enseñanza. En estos casos es importante no perder de vista la transferencia negativa en el proceso de aprendizaje en el desarrollo cognitivo del estudiante, ya que la transferencia negativa refleja la persistencia de las disposiciones habituales inaplicables derivadas de las experiencias previas en la resolución de problemas académicos; refleja el predominio de ciertas tendencias reduccionistas generales encontradas en el pensamiento del estudiante que en su mayoría poseen dificultades en la resolución adecuada de problemas académicos. Es decir, el estudiante conceptualiza los problemas en términos de casualidad simple en lugar de múltiple, tiende a pensar en términos de todo o nada y a argumentar proposiciones dicotómicas (esto o aquello) y prefiere concebir la variabilidad en términos categóricos en lugar de términos continuos. Ausubel y colaboradores (1983) dicen que si la estructura cognoscitiva, es clara, estable y convenientemente organizada, surgen significados precisos y faltos de ambigüedad que tienden a retener su fuerza de disociabilidad o su disponibilidad. Pero, si es inestable, ambigua y desorganizada o mal organizada, esto tenderá a inhibir el aprendizaje y la retención de contenidos significativos. En este sentido, una información reorganizada negativamente en la estructura cognoscitiva genera una incapacidad para el desempeño en la resolución de los problemas académicos.

El hecho de que los niños comiencen a adoptar enfoques menos empíricos y más hipotéticos en relación con los problemas científicos, a medida que aumentan sus edades, no significa por fuerza que confíen ciegamente en la autoridad y muestren menos apreciación por el método científico. Piaget (1928, 1932 citado en Ausubel, 1976) demostró que lo opuesto es precisamente lo cierto. El menor hincapié en enfoques empíricos que se manifiestan con el aumento de edad es solamente función de la maduración cognoscitiva, es decir, de la mayor capacidad para captar conceptos y generalizaciones de manera exclusivamente abstracta, no hay ninguna necesidad de pasar por muchos casos particulares de naturaleza concreta.

**Cognición Social:** Hoffman, Paris y Hall (1996) resumen que los adolescentes se describen a sí mismos según sus ambiciones, expectativas, miedos, deseos, creencias, actitudes y valores y comparándose con los demás. Cuando estos examinan su concepto de yo, observan un despliegue de distintos atributos que dependen de si están con la familia, los amigos, los compañeros de clase, sus parejas sentimentales, o de si están actuando como estudiantes, empleados o atletas.

La capacidad de los adolescentes para analizar e interpretar la conducta de los demás va a la par con la capacidad para hacer lo mismo respecto a su propio comportamiento. Hacia la mitad de la adolescencia, la mayor parte de los jóvenes, han llegado a la etapa de adoptar roles mutuamente. Saben que tanto ellos mismos como un amigo pueden considerar sus propias opiniones, así como las de los otros, a un mismo tiempo.

Expectativas y creencias de los demás. Los sentimientos de los adolescentes sobre la escuela, sus metas y los cursos se desarrollan dentro de una red de relaciones sociales. Independientemente de sus sentimientos sobre los cursos específicos, la visión del adolescente sobre el valor de la educación suele coincidir con la de sus padres. Las expectativas de los padres y los demás afectan a los adolescentes cuando han de elegir los estudios y su nivel de rendimiento. Quizá las creencias populares, pero sin fundamento, sobre la menor capacidad de las chicas para las matemáticas y las ciencias explican por qué las muchachas suelen evitar las carreras de ciencias.

Al cambiar a las escuelas secundarias, los adolescentes son tratados de un modo más impersonal. También les coloca ante profesores cuya visión del alumnado es muy distinta de la de los profesores de enseñanza básica. Los profesores de matemáticas de las escuelas secundarias son especialistas en la materia que trabajan con muchos alumnos durante mucho menos tiempo al día. Esta diferencia, junto con la aceptación del profesor de los estereotipos culturales, puede ser la causa de alguno de los cambios en la motivación para alcanzar metas. Los profesores de secundaria ponen más énfasis en controlar la clase e imponer disciplina. También confían menos en sus alumnos. Por ejemplo, suelen creer que éstos malgastarán el tiempo si no se les da algo para hacer y que no se puede confiar en que trabajen juntos o corrijan sus propios exámenes.

**Desarrollo Moral:** En cuanto a este desarrollo se destacan las teorías de Piaget y Lawrence Kohlberg, la teoría de Kohlberg es una teoría de los estadios más elaborada, construida intencionadamente como una extensión del trabajo de Piaget (Gispert, 2000).

Mientras que las investigaciones del primero se centraron en los niños de doce y menores de edad, los estudios de Kohlberg abarcaron sujetos de todas las edades, incluyendo adultos. Al igual que Piaget, Kohlberg observó casi exclusivamente el componente cognitivo del desarrollo moral y consideró este último como un proceso ordenado, en el que una persona pasa a través de una serie de estadios.

Los tres niveles del conocimiento moral en el orden que se observan en una persona, son el preconventional (estadios 1 y 2, 0-9 años), el convencional (estadios 3 y 4, 9-16 años) y el posconventional (estadios 5 y 6, 16 años y más). Cada uno de estos niveles comprende dos estadios, que se indican únicamente por medio de números que van del 1 al 6 (Fascioli, 2010).

En el nivel convencional –relevante para el estudio- Los individuos responden principalmente a grupos sociales, tales como la familia, los iguales, la comunidad y los grupos étnicos a los que pertenecen. Se piensa que el respeto y la lealtad a estos grupos, a sus reglas, costumbres y necesidades, dirigen el juicio moral y la conducta en este nivel.

La diferencia entre los estadios 3 y 4 que componen el nivel convencional del desarrollo moral, se basa principalmente en el papel que desempeñan los grupos en particular y la sociedad en general en la definición de la moral. En el estadio tercero de este nivel los individuos observan las normas de

unos grupos elegidos con los que se identifican y de los que intentan obtener apoyo y reconocimiento. El sujeto piensa en los grupos de otras personas y se adapta a ellos porque es una buena manera de que le acepten

En el estadio cuarto los individuos muestran una preocupación por proteger a la sociedad en su conjunto. El mantenimiento del orden social se considera un objetivo moral de absoluta prioridad.

Kohlberg expresa, que el nivel de desarrollo moral no está determinado tanto por la acción realizada como por la intención o razón por la cual se realiza. Igualmente manifiesta que es muy difícil evaluar estadio de desarrollo moral que manifiesta una persona. Sin embargo, para los profesores, es menos importante saber qué estadio representa las conductas de cada uno de sus alumnos que saber cómo podrían ayudarles a avanzar en el desarrollo moral. Un conocimiento de este estadio y de las características asociadas a este, asociadas a cada uno debe servir de estímulo a los profesores para procurar tal desarrollo en los alumnos.

**Desarrollo Social:** El desarrollo social, que se puede pensar que engloba el desarrollo moral, se define en sentido amplio como el proceso de adaptación e influencia sobre individuos y grupos. El desarrollo social incluye la capacidad de trabar y mantener amistades, de obtener y conservar un puesto de trabajo, de dirigir y orientar a los demás y de desenvolverse en ambientes cooperativos y competitivos.

A la vista de un adolescente que demuestra aplomo, capacidad de liderazgo y responsabilidad, la gente puede comentar: “es uno entre un millón; no surgen muy a menudo personas así”. A su vez, la conducta de una muchacha conflictiva que abandona sus estudios de enseñanza secundaria podría explicarse en estos términos: “¡pobre chica! No podemos culparla; el medio del que procede no le ofreció ninguna oportunidad”. Subyace a estas dos “explicaciones” el supuesto de que el desarrollo social es, en gran medida, cuestión de suerte.

El desarrollo social no está más sujeto al azar que el desarrollo intelectual al desarrollo moral. Muy al contrario es el resultado de una serie de factores que se pueden identificar. Según han demostrado los psicólogos, los dos factores más importantes son los métodos de influencia social y los agentes de influencia social. Entre los primeros se incluyen la imitación, la identificación, la persuasión y el juego; entre los segundos se sitúan la familia, los iguales y la escuela (Cardini, 2013).

### **Rendimiento Académico**

Actualmente existe una visión muy optimista acerca de las facultades humanas para la instrucción y los potenciales humanos para el aprendizaje, especialmente en las orientaciones instrumentales de la educación.

Andrade y Miranda (2002) hacen la siguiente revisión del concepto de rendimiento académico. El Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido



como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor (1978) ahora desde una perspectiva del alumno, define el Rendimiento como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Himmel (1985) ha definido el Rendimiento Escolar o Efectividad Escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Este tipo de Rendimiento Académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

Para Heran y Villarroel (1987), el Rendimiento Académico se define en forma operativa y tácita afirmando que “el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos”.

En cambio Gardner (1994), ha puesto de manifiesto el problema que han tenido que afrontar todas las sociedades modernas al momento de resolver el problema educativo; esto es, supeditar sus propias opciones al mundo del desarrollo y la industrialización de la sociedad. Esto ha significado que cualquiera que sea el tipo de sociedad, ha tenido que adaptarse a formas tradicionales de transmisión del conocimiento, y por ende, a los criterios restringidos de evaluación y de aceptación de rendimiento por parte de los alumnos. Postula en su defecto, actuación, logros, proyectos contextualizados, significativos y auténticos, derivados de instrucciones diferenciadas.

Estudiantes con Bajo Rendimiento. “Los estudiantes con bajo rendimiento tienen un potencial intelectual o académico altos, pero su desempeño se localiza en el tercio central del aprovechamiento escolar, o lo que es peor, en el tercio inferior (Cíowan, 1957). Casi todos los profesores se percatan de que el bajo rendimiento es un problema serio. El porcentaje de alumnos cuyo rendimiento está muy por debajo de sus habilidades resulta sorprendente; un estudio encontró que más de la mitad de todos los estudiantes sobredotados trabajan muy por debajo de sus capacidades (Milner, 1957). Otro motivo de preocupación es que los estudiantes con un desempeño académico inferior a sus capacidades también hacen una contribución social por debajo de sus habilidades (Newland, 1976). Además, una vez que los estudiantes sobredotados empiezan a desempeñarse por debajo de su habilidad, es difícil revertir la tendencia (Keneth, Ben, 2000).

Identificación de los alumnos con bajo rendimiento. Al igual que con todos los alumnos especiales, es necesario identificar primero a los estudiantes con bajo rendimiento antes de poder ofrecerles ayuda. Puede resultar difícil reconocerlos pues a menudo se les confunde con los estudiantes con poca capacidad (Ikejiaku, 2009). Un programa de formación docente en servicio menciona las siguientes características de los estudiantes con bajo rendimiento (Heinemann, 1997; Saljo, 1991 citado en Spicker, 1992, p. 177):

☐ Muestran beligerancia hacia sus compañeros y otras personas.

- ☐ Son defensivos en extremo (son dados a la racionalización, las improvisaciones, a dar excusas y a culpar a otros por el fracaso y también tienden al empleo de mentiras).
- ☐ Temen al fracaso y a intentar nuevas tareas por la probabilidad de fallar.
- ☐ Resienten las críticas, pero critican mucho a los demás.
- ☐ Habitualmente tienden a demorarse, perdiendo el tiempo, haciendo castillos en el aire, enfurruñándose o dando vueltas.
- ☐ Faltan con frecuencia.
- ☐ Ponen poca atención (no dejan de moverse, garabatear o cuchichear).
- ☐ Son suspicaces, desconfían de las muestras de afecto.
- ☐ Rebeldía.
- ☐ Se muestran pesimistas respecto a sus propias habilidades.

Aunque no es posible que no haya un estudiante que muestre todas esas características al mismo tiempo, cualquiera que muestre varias de ellas a la vez debería causar preocupación.

Algunas de las causas posibles del bajo rendimiento son las limitaciones físicas (como la mala visión o audición), las dificultades de aprendizaje e incluso los problemas de ajuste social. A menudo el desempeño inferior a la habilidad resulta de las bajas expectativas en el hogar y la escuela, que a la postre llevan al estudiante a tener también bajas expectativas.

Pero para estar seguro de que el desempeño de un estudiante particular en realidad es inferior a su capacidad, es necesario supervisar los registros de desempeño, boletas de calificaciones y pruebas estandarizadas.

Factores que influyen sobre el proceso y rendimiento del aprendizaje. Se denominan factores a un conjunto de condiciones o de variables intervinientes en la aparición de determinado fenómeno en el campo del aprendizaje existe una variedad y multiplicidad de factores que justifican distintos criterios de clasificación.

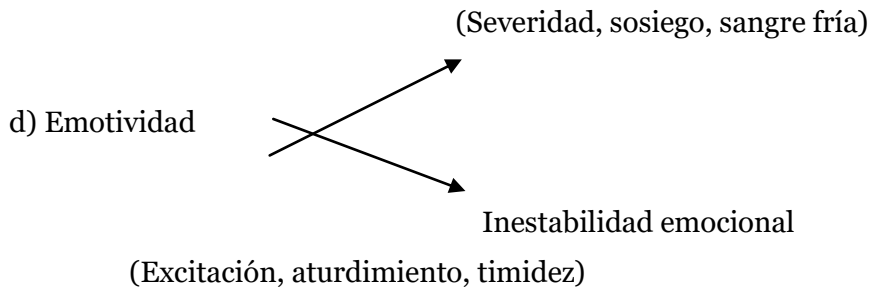
Para las corrientes de orientación heteroestructurante, como la de Gagné (1975, citado en De Cabid y Culebra, 1988) estos factores pueden clasificarse en internos y externos. Los primeros se refieren a los procesos que tienen lugar en el sujeto que aprende. Los segundos a los métodos y medios para estimular esos procesos.

En cambio, las posiciones autoestructurantes (auto = uno mismo) que privilegian la libertad y la autonomía del alumno en el proceso de aprender (Lobrot-Rogers), consideran fundamentales las condiciones afectivas ambientales favorables que comprenden factores familiares e institucionales. De Cabid y Culebra (1988) conciliando ambas posturas, categorizan los factores que inciden sobre el aprendizaje en:

### Factores internos

Factores fisiológicos: Relacionados con el estado orgánico del educando: a) Sensoriales (principalmente vista y oído); b) Coordinación perceptivo-motora; c) Estado de nutrición; d) Estado de salud; e) Funcionamiento glandular; f) Sueño.

Factores psicológicos: Dependientes de ciertas capacidades y experiencias previas: a) Concentración de la atención; b) Capacidad mental; c) Maduración;



e) Intereses; f) Estado de ánimo (optimismo, pesimismo); g) Firmeza del yo; h) Idiosincrasia (diferencias individuales); i) Ritmo de aprendizaje; j) Actitudes positivas - negativas.

Factores externos:

Factores físicos: a) Iluminación; b) Ruido; c) Temperatura; d) Condiciones materiales del lugar de trabajo; e) Horario.

### Factores ambientales

Familiares: a) Estructura familiar (medio familiar ordenado, familia típica, familia incompleta, familia conflictuada, situación económica, madre que trabaja, nivel educativo de los padres); b) Condiciones de cuidado (rigor, despreocupación, sobreprotección, motivaciones extrínsecas, fluctuación de exigencias, comportamientos neuróticos).

Institucionales: a) Medio escolar (organización, situación del aula, libertad, espontaneidad, interacción, grupo de pares, rol docente, tipo de liderazgo); b) La comunidad (sus grupos e instituciones).

Didácticos: Son creados por el docente mediante la selección y estructuración de elementos adecuados para lograr distintos resultados de aprendizaje; a) Motivación pedagógica; b) Aprestamiento; c) Métodos y técnicas de estudio; d) Duración, distribución de las clases; e) La naturaleza de la materia que será aprendida; f) La práctica, ejercitación y aplicación de lo aprendido; g) Graduación de dificultades; h) Evaluación diagnóstica.

## **La Adolescencia y el Rendimiento académico**

La adolescencia es un periodo de la vida que oscila entre la niñez y la adultez, y cuya duración e incluso existencia han sido discutidas y definidas como "Época de Crisis"; (Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola, 2012).

Las exigencias parentales irrazonables en cosas que no tienen, a veces importancia, pueden conducir a problemas más graves; tal es el caso en relación a la vestimenta, el largo del pelo y el peinado, el cuarto sucio y la casa en desorden, la música ensordecedora, el uso del teléfono, el levantarse por la mañana, las peleas entre hermanos, etcétera. Si bien algunas de estas situaciones suelen no ser graves, no podemos decir lo mismo cuando se trata del rendimiento académico, ya que cuando un adolescente manifiesta "mal" rendimiento o "bajo" rendimiento los padres se molestan o se asustan y los educadores se sienten amenazados.

La lista de posibles causas es larguísima; se tienen entonces que van desde las personales a las no personales y que involucren tanto lo familiar como lo educativo y lo social, encontrando que en la mayoría de los casos las causas suelen ser mixtas, es decir tanto personales como no personales, lo que hace necesario que ante un adolescente (o niño) que no rinde adecuadamente se tenga que hacer una valoración muy cuidadosa que permita identificar las mencionadas causas y así tener la posibilidad de poder manejarlas adecuadamente y resolverlas para evitar la complicación más lamentable en estos casos: el fracaso escolar.

Gaxiola y colaboradores expresan que es común que haya una "complicidad en el anonimato", pues se culpan unos a otros (padres, maestros) y el adolescente dirá que no rinde porque "las clases son aburridas", "el maestro no enseña bien", etcétera; el maestro culparía a los padres porque no supervisan al hijo; el padre que trabaja todo el día dirá que eso le corresponde a la madre y ésta a su vez dirá que es el joven quien "no cumple con sus obligaciones", y así sucesivamente.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Objetivo / Hipótesis

Específicamente, la investigación buscaba establecer la relación que existe entre las distorsiones cognitivas y el bajo rendimiento académico en los estudiantes de décimo grado Media en La Institución educativa Soldad Acosta de Samper de Cartagena. Este diseño, se limitó a establecer relaciones entre estas variables sin precisar el sentido de causalidad.

#### 3.2 Diseño

La presente investigación se desarrolló mediante un estudio cuantitativo, descriptivo correlacional por las características de las variables, las cuales no permitían ser manipuladas, sino observadas, medidas y evaluadas; este diseño permitió identificar el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular y en un momento determinado (Orjuela, Ravelo, 1999).

#### 3.3 Población y muestra

La población del presente trabajo estuvo conformada por los jóvenes de Décimo grado de los salones A, B y C de la Institución educativa Soledad Acosta de Samper de Cartagena, conformando un total de 128 estudiantes. Los jóvenes son de sexo masculino y pertenecen al estrato socioeconómico medio y alto; sus edades oscilan entre los 14 y 16 años.

Del total de la población se tomó una muestra de 38 estudiantes. Debido a la homogeneidad de la población sobre todo, en cuando al común de bajo rendimiento académico, la muestra se seleccionó aleatoriamente.

Se trabajó con los estudiantes durante el primer y segundo periodo académico del 2016 y los resultados obtenidos serán tomados en cuenta como estrategias para el mejoramiento del rendimiento académico de la población estudiada, durante períodos posteriores.

#### 3.4 Variables medidas e instrumentos aplicados

##### VARIABLES

- Distorsiones cognitivas
- Bajo rendimiento académico

**Tabla 1.** Categorías Descriptivas

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES
Distorsiones Cognitivas	I. Pensamiento Polarizado.	1. Percibe la situación en solo dos categorías en vez de un continuo.
	II. Catastrofización.	1. Predice el futuro de manera negativa. 2. No tiene en cuenta otros desenlaces más probables.
	III. Descalificación o desestimación de lo positivo.	1. Autoverbalizaciones irracionales de que las experiencias positivas, acciones o cualidades no cuentan.
	IV. Razonamiento emocional.	1. Pensar que algo es cierto porque se siente con mucha fuerza, ignorando evidencia a favor de lo contrario.

	V. Rotulación.	1. Se rotula globalmente a sí mismo o a otros. 2. No tienen en cuenta evidencias que podrían llevar de manera razonable a una conclusión menos desastrosa.
	VI. Magnificación/Minimización.	1. Evaluarse a sí mismo, a otra persona o a una situación, irracionalmente magnifica lo negativo o minimiza lo positivo.
	VII. Filtro mental/Abstracción Selectiva.	1. Prestar atención indebida a un detalle negativo, en lugar de observar todo el cuadro.
	VIII. Lectura de la Mente.	1. Creer conocer lo que los otros están pensando, sin contar con otras posibilidades más probables.
	IX. Sobregeneralización	1. Sacar una conclusión negativa generalizada, que va más allá de la situación actual.
	X. Personalización.	1. Creer que otros se comportan de manera negativa por causa propia, sin considerar explicaciones mas plausibles.
	XI. Afirmaciones “DEBO” y “TENGO”.	1. Tener una idea fija o precisa de cómo el sujeto y otras personas deben comportarse y sobreestima negativamente el hecho de que estas expectativas no se cumplan.
	XII. Visión de Túnel.	1. Solo percibe los aspectos negativos de la situación.
<b>CATEGORÍA</b>	<b>*SUBCATEGORIA</b>	<b>*INDICADORES</b>
Bajo rendimiento académico	I. Insuficiente (I):  III. Deficiente (D):	1. Estudiante que no alcanza a superar la mayoría de los requerimientos académicos y personales (50-79% de los logros) 1. Estudiante que no alcanza los logros de manera integral en lo académico (1-49%)

\* Las subcategorías e indicadores son establecidas por la resolución 230 de 2001 emanada del Ministerio de Educación Nacional

Inicialmente serán descritos cada uno de los instrumentos y posteriormente el procedimiento llevado a cabo para su aplicación.

Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

Entrevista Estructurada: Este tipo de entrevista se caracteriza porque el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados y aunque el entrevistador es libre de formular o dirigir las preguntas de la manera que crea conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecte la misma información. La guía de entrevista procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio, permite ir ponderando que tanta más información se necesita para profundizar un asunto y posibilita un proceso de recolección más sistemático y por lo tanto un mejor manejo de la información (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Entrevista no estructurada: A diferencia de la anterior, este tipo de entrevista deja mayor libertad a la persona interrogada y al entrevistador. Incluye preguntas abiertas como en una conversación; además el entrevistador tiene la autonomía de formular tantas preguntas (espontáneas) como crea conveniente para ampliar la información que está recibiendo (De Cadabid y Culebra, 1987).

Autoregistro de pensamientos automáticos: Este instrumento es una parte integral de la terapia cognitiva (tanto a nivel de la intervención como también en la fase de evaluación y seguimiento) porque ayuda al sujeto en estudio a examinar sus pensamientos y sentimientos con mayor objetividad, a la vez que facilita el recuerdo de los acontecimientos importantes. El autoregistro que se utilizó, se basó en el registro elaborado por Aaron Beck y colaboradores en su libro *Cognitive therapy for depression* y luego utilizado por Judith Beck en Cognitive Therapy. (Ver Anexo 1).

Cada casilla de registro, excepto a la de Situación, se le atribuyó un grado de creencia de 0 a 100.

El autoregistro que se utilizó constaba de 6 casillas con el siguiente contenido:

- Fecha.
- Situación. El estudiante elaboró un listado de situaciones a las cuales atribuye su bajo rendimiento.
- Emoción. 1. El estudiante especificaba: Triste, ansioso, irritado etc. 2. Evaluaba el grado o fuerza de cada emoción en porcentajes de 0 a 100.
- Pensamiento automático. El estudiante anotaba: 1. Pensamientos automáticos que acompañan a la emoción. 2. El grado de seguridad en los pensamientos automático en porcentajes de 0-100.
- Resultado. El estudiante reevalúa: 1. Grado de creencia en los pensamientos automáticos. 2. Específica y reevalúa las emociones.

### **Validez y Confiabilidad**

Labrador (1998) está de acuerdo en abarcar bajo el rotulo de autoinforme todas aquellas técnicas e instrumentos mediante las cuales el sujeto proporciona información sobre sí mismo, esto es: la entrevista, el autorregistro, los cuestionarios, inventarios y escalas y los pensamientos en voz alta. La validez se ha convertido en el concepto central de los criterios de calidad métrica. Hace referencia a la comprobación empírica de que un instrumento mide lo que pretende medir. La validez de contenido hace referencia al grado en que los elementos constitutivos de un instrumento de medida se adecuan a lo que pretende medir dicho instrumento y hasta qué punto estos elementos constituyen una muestra representativa de lo que se desea evaluar.

En el caso de los autoinformes la cuestión se centraría principalmente en la selección de los ítems y en la representatividad de estos. Para este instrumento, los estudios de fiabilidad suelen centrarse en el cálculo de su consistencia interna y su estabilidad temporal (Labrador, 1998). Una medida

consistente es aquella en la que los diferentes elementos que la constituyen convergen al medir una misma cosa. Una medida es estable cuando no muestra variaciones o fluctuaciones significativas a través del tiempo, es decir, de una medida estable se espera que un individuo muestre valores similares en mediciones realizadas en momentos distintos.

La confiabilidad se establece como el acuerdo entre observadores, cuando varios de ellos observan simultáneamente. Conviene recordar que la confiabilidad refleja en cierta manera el grado de certeza de los conocimientos que se obtengan mediante la observación (Labrador, 1998).

### **3.5 Procedimiento**

A continuación se enunciarán cada una de las fases y el tiempo para su realización. La duración de las actividades se visualiza en el cronograma. (Ver Anexo 2).

Fase 1. Realización del autoregistro.

Subfase 1. Inducción a los estudiantes.

Tiempo: 45 minutos (sesión) para cada grupo.

Duración: 3 días (no continuos).

Se citó a la muestra en el salón de audiovisuales del colegio para la presentación del proyecto y se les dio instrucciones para el empleo del registro.

A continuación un breve ejemplo de las explicaciones dadas a los estudiantes:

Inicialmente se clarificó que es un pensamiento automático y se estableció la relación existente entre los pensamientos automáticos, el estado emocional y la conducta ante una determinada situación, relación a la que se le llamó "Círculo Vicioso" (Ruiz, Lujan, 1991). Se plantea que ante una situación la reacción psicológica consistirá en una relación entre los pensamientos automáticos, el estado emocional y la conducta, de modo que cada componente afectará y se verá afectado por los otros dos.

Luego se dieron algunos ejemplos de la realización del autoregistro:

En estos ejemplos se destacó que no es siempre necesario complementar el autoregistro de manera lineal, de izquierda a derecha. Se explicó que puede comenzar por cualquiera de las cuatro casillas (situación, estado emocional, pensamiento automático y resultado), dependiendo de cuál sea el más inmediato a la conciencia, a la hora de analizar el problema a estudiar. Se les representó un ejemplo así: el estudiante -A- comienza a percibir un sentimiento de malestar: "Estoy nervioso", puede anotar esto en la columna de estado emocional y después intentar captar la situación que lo pareció disparar, los pensamientos automáticos y el resultado. Si el estudiante -B- empieza por un pensamiento automático: "Todo me sale mal", posteriormente buscará los otros tres restantes componentes (situación, estado emocional y resultado). De manera similar, si el estudiante -C- comienza dándose cuenta de que se encuentra en una situación problemática: "Acabo de perder un examen", proseguirá



intentando detectar los otros tres componentes; y si , por último el estudiante -D- comienza a reevaluar sus creencias y emociones.

En la siguiente Tabla se les mostraron los ejemplos citados:

**Tabla 2.** *Ejemplo de Autoregistro presentado a estudiantes.*

PERSONAS	SITUACION	ESTAD O EMOCI ONAL	PENSAMIE NTOAUTO MATICO	RESULTA DO
ESTUDIANTE A		“Estoy nervioso ” 50 %		
ESTUDIANTE B			“Todo me sale mal” 95 %	
ESTUDIANTE C	Acabo de perder un examen			
ESTUDIANTE D				95%

Se le expuso al estudiante que, evidentemente puede encontrarse en determinadas ocasiones en una u otra de las cuatro situaciones descritas para esos estudiantes. Por lo tanto, no se debe preocupar por el orden en que ha de complementar el autoregistro, tan solo debe comenzar por los componentes iniciales que tenga, y proseguir con los otros tres restantes.

A continuación se les dijo que pueden aparecer distintos problemas a la hora de rellenar los autoregistros, problemas a los que se les intentará conjuntamente con el investigador dar una solución factible. Por ejemplo:

PROBLEMA: el estudiante parece convencido de que no piensa en nada cuando experimenta un determinado malestar emocional, o bien no recuerda a pesar de intentarlo, captar ningún pensamiento automático, por lo cual se les debió instruir en la identificación de las emociones través de un ejercicio en el cual se dramatizaron y diferenciaron las siguientes emociones : Enojo, Fastido, Desdicha, Humillación, Furia, Alegría, Culpa, Felicidad, Odio, Pesimismo, Cólera, Remordimiento, Resentimiento, entre otras.

Subfase 2. Diligenciamiento del autoregistro.

Cada uno de los estudiantes diligenció su registro bajo la orientación y supervisión de los investigadores. Esta fase se dividió en las siguientes partes:

- Realización de un registro de una situación diferente a la evaluar.

Tiempo: 45 minutos.

b. Revisión y Clarificación de las anotaciones realizadas en el registro.

Tiempo: 45 minutos.

c. Realización del registro de la situación a evaluar en el salón de audiovisuales del colegio.

Tiempo: 45 minutos.

d. Revisión y Clarificación de las anotaciones realizadas en el registro.

Tiempo: 90 minutos.

Fase 2. Entrevista con estudiantes.

Tiempo: 25 minutos para cada estudiante.

Duración: 2 días para cada grupo.

Se gestionó con los estudiantes la entrevista, que contenía 24 ítems y cuya respuestas tenían la opción Si o No (Ver Anexo 3). En caso de que la respuesta fuera positiva se le agregaba la valoración a la afirmación de 0 a 100%. Este instrumento fue aplicado de forma individual a cada estudiante y fue dirigida por dos de los investigadores, mientras el tercero de los investigadores registraba las respuestas en un cuaderno de notas.

Cada investigador se encargó de un curso y se realizaron las entrevistas en dos bloques, los cuales abarcaban un número de 6 a 7 estudiantes.

Fase 3. Entrevista a Docentes.

Duración: 2 días.

Este instrumento se utilizó con los 6 profesores de las asignaturas en las que se presenta mayor índice de bajo rendimiento. La recolección de información en esta entrevista giró en torno a tres preguntas base de las cuales surgieron los demás interrogantes. Se realizó de manera individual, durante los 20 minutos del descanso.

### **3.6 Análisis de datos**

Organización de la información.

La información suministrada en cada una de las fases mencionadas anteriormente fue archivada de la siguiente manera:

A los registros académicos de la muestra se les asignó un código numérico que iba desde 01 a 038.

El mismo código fue entregado a los estudiantes y consignado en la hoja de registro de distorsiones cognitivas y en la hoja de respuesta de la entrevista. Esto permitió agrupar la información por códigos, garantizando la confidencialidad de los datos.

Luego de ser agrupada esta información por códigos, se categorizó para un mejor análisis de manera deductiva. La información de los registros se categorizó deductivamente teniendo en cuenta las casillas del registro (pensamiento, emoción, situación, etc.).

Para categorizar los diversos pensamientos automáticos en las distorsiones cognitivas fue necesario, agruparlos en una única frase que contenía la idea central o esencia de estos y así anotar la frecuencia de cada uno de ellos.

Para el análisis de resultados se desarrollaron dos niveles: el análisis descriptivo de cada una de las variables, y el análisis correlacional. Con respecto al primero, se utilizó como metodología la categorización deductiva, la cual permitió organizar la información desde la categoría general hasta los datos particulares que emanaron de los instrumentos. En cuanto a la descripción ordenada de los resultados, se empleó la técnica de lista de conteo, que consistió en seleccionar todas las respuestas dadas de acuerdo al número de veces que se repetían. Dichas respuestas se organizaron de manera jerárquica y se excluyeron aquellas que aparecieron aisladas (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Con respecto al segundo análisis, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, este se utiliza para estudiar el grado de asociación o acuerdos entre dos variables X, Y medidas en una escala ordinal.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

#### Rendimiento Académico

Las Tablas 3, 4 y 5 muestran los resultados de los sujetos en relación con el Rendimiento Académico, según el curso (A, B y C):

**Tabla 3. Rendimiento Académico Décimo A (tres primeros periodos).**

Estudiantes con 3 y mas asignaturas reprobadas	%	Estudiantes con 2, 1 asignatura reprobada	%	Estudiantes que no reprobaron asignaturas	%
35	81,3	4	9,3	4	9,3

**Tabla 4. Rendimiento Académico Décimo B (tres primeros periodos).**

Estudiantes con 3 y mas asignaturas reprobadas	%	Estudiantes con 2, 1 asignatura reprobada	%	Estudiantes que no reprobaron asignaturas	%
31	72	8	19	3	7,1

**Tabla 5. Rendimiento Académico Décimo C (tres primeros periodos).**

Estudiantes con 3 y mas asignaturas reprobadas	%	Estudiantes con 2, 1 asignatura reprobada	%	Estudiantes que no reprobaron asignaturas	%
36	83,7	4	9,3	2	4,6

La Tabla 6 muestra los resultados descriptivos de Rendimiento Académico del global de la población:

**Tabla 6. Rendimiento Académico de la población (tres primeros periodos).**

Estudiantes con 3 y mas asignaturas reprobadas	%	Estudiantes con 2, 1 asignatura reprobada	%	Estudiantes que no reprobaron asignaturas	%
102	79.6	17	13.2	9	7.03

Por último, la Tabla 7 muestra los resultados descriptivos del Rendimiento Académico de los sujetos que, finalmente, conformaron la muestra utilizada para el estudio:

**Tabla 7. Estudiantes con bajo rendimiento de la muestra.**

Nº de estudiantes	Promedio de asignaturas reprobadas en el 1,2 y 3 periodos de 2015	%
21	4	55,2
14	3	36,8
1	5	2,6
2	2	5,2
38	← Total →	100

### Distorsiones cognitivas

Para la segunda variable en mención, los datos obtenidos en sus dos instrumentos se presentan a continuación. La Tabla 8 muestra los resultados obtenidos en la Entrevista, concretamente, La frecuencia de respuesta SÍ:

**Tabla 8. Frecuencia de respuestas positivas en la entrevista.**

DISTORSIÓN	ITEM	FR. SÍ	%
Debo-Tengo	21	30	76,9
Filtro Mental	13	30	76,9
Debo- Tengo	22	24	61,5
Catastrofización	3	20	51,2
Razonamiento Emocional	7	19	48,7
Rotulación	10	16	41
Magnificación	12	13	33,3
Magnificación	11	12	30,7
Catastrofización	4	11	28,2
Lectura de la Mente	15	11	28,2
Razonamiento Emocional	8	10	25,6
Todo o Nada	1	8	20,5
Todo o Nada	2	7	17,9
Sobregeneralización	17	7	17,9
Personalización	20	7	17,9
Rotulación	9	6	15,3

Lectura de la mente	16	6	15,3
Visión de Túnel	23	6	15,3
Sobregeneralización	18	4	10,2
Visión de Túnel	24	4	10,2
Filtro Mental	14	3	7,6
Personalización	19	3	7,6

Cabe destacar que la distorsión Descalificación de lo Positivo no obtuvo respuestas afirmativas.

La Tabla 9 muestra la jerarquía de promedio de porcentaje de valoración de creencias de pensamientos automáticos en la Entrevista, es decir, promedio de porcentajes de las valoraciones por cada distorsión:

**Tabla 9. Jerarquía de promedio de porcentaje de valoración de creencias de pensamientos automáticos (Entrevista)**

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>PROMEDIO DE % DE VALORACIÓN DE CREENCIA DE PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS DE 0 A 100</b>
Lectura de la Mente	82,2
Todo o Nada	78,2
Debo tengo	77,3
Filtro mental	72,6
Catastrofización	72,5
Rotulación	72,5
Visión de Túnel	71,5
Razonamiento Emocional	70,5
Magnificación	68,4
Sobregeneralización	68,2
Personalización	57,5

Es importante tener presente que el promedio de valoración de la creencia no puede tomarse como un dato aislado e independiente al promedio de frecuencia de cada distorsión. Un caso específico es la distorsión Lectura de la Mente que aparece según los resultados con el mayor promedio de porcentaje de valoración de creencia con un 82,2 %, pero con una frecuencia promedio de SÍ de 8,5. Si se compara con la distorsión Debo – Tengo que tiene un promedio de valoración de 77,3 % pero con una frecuencia promedio de SÍ de 27, el análisis cambiaría. Esto significa que es importante tener en cuenta tanto el promedio de valoración de la creencia como el de la frecuencia para evitar sesgos

interpretativos posteriores. Para mayor comprensión de los resultados de la entrevista (ver la Tabla del anexo N° 12).

Por otra parte los AUTORREGISTROS de pensamientos automáticos arrojaron resultados relevantes para la investigación. Las distorsiones que más señalaron los estudiantes fueron 9 (de las 12 que propone Beck.) en el siguiente orden: Rotulación, Sobregeneralización, Catastrofización, Magnificación, Visión de Túnel, Lectura de la Mente, Razonamiento Emocional, Debo-Tengo y Filtro mental.

La distorsión Rotulación con un total de 12 pensamientos automáticos fue la más destacable (ver Tabla de anexo N° 13). Le siguen Sobregeneralización con 7 pensamientos automáticos (ver Tabla de anexo N° 14); Catastrofización con 5 (ver Tabla de anexo N° 15); Magnificación con 4 (ver Tabla de anexo N° 16); Visión de Túnel con 4 (ver Tabla de anexo N° 17); Lectura de la Mente con 3 pensamientos (ver Tabla de anexo N° 18); Razonamiento Emocional con 2 pensamientos (ver Tabla de anexo N° 19); Debo-Tengo con 1 solo pensamiento (ver Tabla de anexo N° 20); y Filtro Mental con 1 pensamiento (ver Tabla de anexo N° 21).

La Tabla 10 muestra el promedio de los porcentajes de valoración de la creencia de los Pensamientos Automáticos. Como se observa, la distorsión de Razonamiento Emocional presenta el nivel más alto:

**Tabla 10. Promedio de porcentajes de la valoración de creencias en los pensamientos automáticos de cada distorsión (autorregistros).**

<b>DISTORSIÓN COGNITIVA</b>	<b>PROMEDIO DE PORCENTAJE VALORACIÓN CREENCIA P. AUTOMATICOS</b>
Razonamiento Emocional	87,2
Debo-Tengo	76,7
Visión de Túnel	74,5
Rotulación	72
Catastrofización	70,7
Magnificación	70,7
Lectura de la Mente	69,8
Sobregeneralización	69,2
Filtro mental	67,3

Es necesario recordar lo que se expresó anteriormente sobre el promedio de valoración de la creencia, ya que no se puede tomar como un dato aislado e independiente al promedio de frecuencia de cada distorsión. Otro caso específico es la distorsión Razonamiento Emocional que aparece según los resultados con el mayor promedio de porcentaje de valoración de creencia con un 87,2 %, pero con una frecuencia promedio de 5. Si se compara con Rotulación que tiene un promedio de valoración de 72 % pero con una frecuencia de 16,5 en promedio, el resultado es distinto. Por ello es importante tener presente el promedio de valoración de la creencia como el de la frecuencia para ser precisos en el análisis.

Las situaciones anotadas en los registros ante las cuales se derivaban los pensamientos automáticos fueron:

- a. Ante la pérdida de un examen.
- b. La asignación de tareas.
- c. Los métodos, técnicas y hábitos de estudio.
- d. Entrega de informes.
- e. Los trabajos y talleres.
- f. Calificación del profesor.
- g. Metodología del profesor.
- h. Conflictos familiares.
- i. Personalidad del profesor.
- j. Participación en clase.
- k. Realización de exámenes (ver Tabla de anexo N° 22).

En lo referente a las emociones, las más señaladas por los estudiantes fueron: tristeza, rabia, ansiedad, odio, culpa y miedo (ver Tabla de anexo N° 22).

Es importante precisar que en la casilla del autoregistro concerniente a los resultados, donde el estudiante tenía la opción de diligenciar la reevaluación del grado de creencia de los pensamientos automáticos y la reevaluación de las emociones subsiguientes (con base en las valoraciones ya registradas en las casillas anteriores), no se presentó una modificación en los resultados de manera significativa, es decir, las valoraciones de la creencia de los pensamientos automáticos, como la de las emociones se mantienen estables, tanto en sus casillas respectivas (pensamientos automáticos/emociones) como en la casilla de resultados (ver Tabla de anexo N° 22).

Por último se entrevistó a aquellos docentes cuyas asignaturas son las que aparecen en los consolidados de calificaciones con cierta frecuencia de reprobación. Estas asignaturas son: Matemáticas, Física, Química, Español y Literatura, Filosofía y Dibujo técnico.

En términos generales las respuestas presentaron puntos comunes en su contenido; por ejemplo, a la primera pregunta (¿Que opina del bajo rendimiento de los estudiantes de 10°?), todos resaltaron lo



preocupante de la situación, y la necesidad de buscar una solución a la misma donde ambas partes (alumnos-docentes) colaboren y se esfuercen para obtener un mejor panorama. Igualmente al responder a esta pregunta los docentes entrevistados dejaron claro que su metodología y forma de evaluar son “democráticas”, “bienintencionadas”, “concertadas”, etc. También destacaron lo que para ellos propicia el bajo rendimiento en ideas como: “Existen alumnos folclóricos, que solo vienen a calentar la silla, jamás participan voluntariamente y otros son campeones en no prestar atención, es apenas lógico que les vaya mal; lo que nos entristece la situación es que, ellos saben cuáles son mis criterios de evaluación y las oportunidades a veces no las aprovechan” (docente de matemáticas), “la flojera los está matando” (docente de dibujo técnico), “Cuando llegan a los dos últimos años creen que es imposible que pierdan el año y que es obligación del colegio promoverlos” (docente de química), “Algunos de esos alumnos (10°) son vulnerables a la presión y falsas referencias que les dan los alumnos de 11°, tal vez por eso uno los ve predispuestos psicológica y actitudinalmente” (docente de filosofía), “Existen un factor que no podemos pasar por alto, sin desconocer claro está otros tales como la metodología, hábitos, etc, y es el de la edad en que se encuentran los jóvenes, yo suelo hablar mucho con mi grupo y he detectado crisis típicas del adolescente, problemas en su casa, peleas con los padres... tal vez esto pueda estar influenciando enormemente en su motivación para estudiar.... aquí ustedes como psicólogos tienen buen trabajo” (docente de español). Con estas ideas parecía que los docentes eran los que tenían distorsiones cognitivas al rotular a los alumnos como flojos, folclóricos, vulnerables, etc; por tal motivo se les señaló tal impresión al igual que se profundizó con otras preguntas, ante las cuales los docentes resaltaron ampliamente que además de las crisis de la edad y la relación de los jóvenes con sus familias, la apatía e indiferencia al estudio, la disposición para el mismo de algunos alumnos no era la mejor.

En la segunda pregunta (¿Cuáles son las expresiones o pensamientos que usted suele escuchar por parte de los alumnos, cuando estos se ven en una situación de bajo rendimiento?), los docentes relataron varias expresiones, algunas hacían referencia al “lloriqueo” de los jóvenes pidiendo oportunidades, otras se referían a pensamientos de esforzarse y mejorar, por tal motivo se resaltarán a continuación los pensamientos que parecen relevantes a esta investigación, que en términos de los profesores son las excusas y justificaciones más comunes:

- ☐ “No me preocupo ahora, si en la semana de refuerzo puedo recuperarla” (Filtro mental)
- ☐ “Ni Mandrake ganaba ese examen” (Magnificación)
- ☐ “Me voy a cambiar de colegio” (Magnificación)
- ☐ “Con diez años en el colegio, no creo que nos rajen” (Minimización)
- ☐ “Voy a preparar el cajón (ataúd)” (Catastrofización)
- ☐ “Es que estoy de malas” (Rotulación)
- ☐ “Profesor, usted no explicó eso” (Visión de túnel)

□ “El profesor es el culpable” (Visión de túnel)

Este último pensamiento fue al que respondieron casi que instantáneamente y tiene una estrecha relación con la tercera pregunta (¿Qué opina usted cuando un alumno atribuye su fracaso -Bajo rendimiento- al profesor?) a la cual respondieron (considerando el contenido común) que es la clásica, facilista y popular respuesta del alumno que por lo normal a lo largo de su historia como estudiante ha presentado bajo rendimiento. Otra respuesta a esta pregunta fue que: “esa mala atribución refleja la inestabilidad emocional del adolescente, donde el docente se convierte en el blanco de las descargas iracundas que le producen la rebeldía contra todo lo que represente autoridad; pero al final casi siempre terminan reconociendo que somos buenos profesores y que nada tiene que ver una cosa con otra” (docente de filosofía).

#### **4.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL**

En esta etapa se presenta el análisis correlacional no paramétrico, apoyado mediante el uso del coeficiente de correlación de Spearman. Para establecer este coeficiente se procedió a hallar los rangos de la variable X (equivalente de los porcentajes de creencia que los elementos de la muestra atribuían a los pensamientos automáticos de cada distorsión) y los de la variable Y (promedio redondeado del número de asignaturas reprobadas). Una vez establecidos los rangos de cada pensamiento se aplicaba la siguiente formula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum Ri^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde n, es el tamaño de la muestra y  $Ri^2$  son los cuadrados de las diferencias entre los rangos de la variable X, y los rangos de la variable Y.

El coeficiente es una medida relativa. Si  $r_s = +1$  hay una concordancia positiva perfecta. Si  $r_s = -1$  hay una concordancia negativa perfecta.

Cuando la asociación es positiva, a altos valores de X, le corresponden altos valores de Y o también cuando a bajos valores de X le corresponden bajos valores de Y.

Hay una asociación indirecta o negativa, si a los valores bajos de X le corresponden valores altos de Y, y viceversa a, valores altos de Y le corresponden valores bajos de X.

Utilizado el procedimiento anterior se obtuvieron los siguientes resultados para los autoregistros (ver Tabla de anexo N° 23):

En la Distorsión Rotulación la tendencia general fue hacia la asociación positiva con la variable bajo rendimiento académico, donde 6 de un total de 12 pensamientos se establecieron en la medida: “Débil asociación positiva”, con coeficientes que oscilaban entre un poco más de 0.25 y menos de 0.50.

Tres pensamientos de esta distorsión, se ubicaron en la medida “Escasa asociación positiva”, con coeficientes que variaban entre más de 0.00 y menos de 0.25.

De esta distorsión el pensamiento que más se aproximó hacia la asociación positiva perfecta fue: “soy un bobo por no aprovechar el tiempo”, con un coeficiente de correlación de 0.504 medido como “Mediana asociación positiva”. Por otro lado hubo un pensamiento situado en la medida “Escasa asociación negativa” ubicado entre el rango 0.00 y -0.25.

Por último el pensamiento erróneo “soy un retardado” no tuvo asociación con la variable bajo rendimiento.

En la Distorsión Sobregeneralización, tres de sus pensamientos sobre un total de siete, presentaron una tendencia hacia la asociación positiva, donde 2 de los mismos se ubicaron en la medida “Débil asociación positiva”, con coeficientes que variaban entre más de 0.25 y menos de 0.50.

Un solo pensamiento se estableció como “Destacable mediada asociación positiva” por presentar un coeficiente mayor que 0.50 y menor que 0.75.

Otros tres pensamientos presentaron una escasa o nula asociación, es decir 2 se ubicaron con una medida de 0.00 y 0.15 respectivamente y un solo pensamiento no tuvo asociación con el bajo rendimiento académico.

Un último pensamiento presentó una “casi nula asociación negativa” por tener un coeficiente de -0.075.

En cuanto a los pensamientos erróneos de la Catastrofización, cuatro de los mismos sobre un total de seis se ubicaron en la medida “Débil asociación positiva” con variaciones entre más de 0.25 y menos de 0.50.

Un solo pensamiento presentó una casi nula asociación con la variable bajo rendimiento al obtener solo 1% de coeficiente.

Por último el pensamiento “me va ir mal en el examen” se estableció como “casi nula asociación negativa” con un coeficiente de correlación de -0.047. Cabe destacar que la mayoría de los pensamientos erróneos en esta distorsión tendieron hacia la débil asociación positiva.

La distorsión Magnificación presentó un total de 4 pensamientos erróneos, dos de los cuales se establecieron como “Débil asociación positiva” con variaciones de sus coeficientes entre más de 0.25 y menos de 0.50. Un pensamiento presentó escasa asociación al obtener 0.177 de coeficiente y el último pensamiento no presentó asociación con la variable bajo rendimiento.

Cinco es el número de pensamientos que contiene la Distorsión Visión de Túnel, dos de estos pensamientos presentaron variación entre más de 0.50 y menos de 0.75, lo que los ubica en la medida “Mediana asociación positiva”.

Dos pensamientos se hallaron entre 0.00 y menos de 0.25, es decir que uno de ellos no presentó asociación con la variable bajo rendimiento académico y el otro presentó una asociación casi nula con dicha variable al obtener por coeficiente 0.018. Un último pensamiento de esta distorsión presentó una “escasa asociación negativa” con la variable bajo rendimiento al obtener por coeficiente -0.11.

Dos de los tres pensamientos que conforman la Distorsión Lectura de la mente se encuentran en la medida “Débil asociación positiva” cuyos coeficientes de Spearman oscilan entre más de 0.25 y menos de 0.50.

El otro pensamiento de esta distorsión tuvo un coeficiente de 0.078, lo cual lo ubica en la medida “Escasa asociación positiva”. Una vez más se destaca la tendencia hacia la asociación débil positiva de las dos variables del presente estudio.

La Distorsión Razonamiento emocional arrojó solo dos pensamientos, uno de los cuales se ubicó en la medida “Destacable mediana asociación positiva” con un coeficiente de 0.659, lo cual lo convirtió en la distorsión que más se aproximó hacia la asociación positiva perfecta. El otro pensamiento de esta distorsión no presentó asociación con la variable rendimiento académico.

El único pensamiento de la Distorsión Tengo-Debo se ubicó en la medida “Escasa Asociación positiva” con un coeficiente de 0.156. Igualmente la Distorsión Filtro mental solo presentó un pensamiento ubicado como “Apreciable débil asociación positiva” con la variable bajo rendimiento por obtener un coeficiente de 0.272.

De los 40 pensamientos erróneos distribuidos en las 9 distorsiones halladas por medio de los autoregistros se destaca que la correlación tiende a ser positiva entre las variables Distorsiones cognitivas y bajo rendimiento académico, ya que el 80% de estos pensamientos se ubicó entre escasa o casi nula asociación positiva y mediana asociación positiva, el 20% restante se distribuyó entre la no existencia de asociación entre las variables y la escasa o casi nula asociación negativa de las mismas (ver Tabla de anexo N°26).

Como la correlación tiende a ser positiva se desprende que: “A mayor porcentaje de creencia atribuido a un pensamiento erróneo o distorsión cognitiva mayor dificultad académica o bajo rendimiento presentará el alumno; no obstante lo anterior cabe resaltar que dicha asociación fue principalmente débil”.

Entrevista con los estudiantes: En los resultados arrojados por este instrumento se destaca que la variable Distorsión cognitiva tiende a correlacionar positivamente con el bajo rendimiento, sobre todo con una asociación débil con esto se reafirma la explicación dada anteriormente (Ver grafica 2).

Es oportuno mencionar que las siguientes distorsiones se ubicaron en la medida “Apreciable débil asociación positiva”: Debo-tengo, Filtro mental, Catastrofización, Rotulación, Magnificación, Lectura de la mente, Sobregeneralización, Todo o nada y Visión de túnel. Sus coeficientes de correlación puntuaron un poco más de 0.25 y menos de 0.50.

Por otro lado la distorsión Razonamiento emocional obtuvo un  $r_s$  de 0.155, por esto fue la única distorsión que en este instrumento se ubicó como “Escasa asociación positiva”. Por último la distorsión Personalización fue la que más se aproximó en este instrumento hacia la asociación positiva

perfecta al obtener un  $r_s$  de 0.618 es decir en la medida “Destacable mediana asociación positiva”. (Ver Tabla de anexo N° 24).

## **5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

### **5.1 Presentación**

Luego de realizar los respectivos análisis y de acuerdo con las necesidades que los y las estudiantes presentan como resultado de la investigación, se proponen una serie de actividades que buscan mejorar cada una de las distorsiones cognitivas de Beck.

A continuación se presenta el programa de intervención cuyo propósito se centra en la mejora de:

Pensamiento Polarizado, Catastrofización, Descalificación o desestimación de lo positivo, Razonamiento emocional, Rotulación, Magnificación, Minimización, Filtro mental/Abstracción Selectiva, Lectura de la Mente, Sobregeneralización, Personalización, Afirmaciones “DEBO” y “TENGO”, Visión de Túnel.

### **5.2 Objetivos**

El objetivo del programa es de mejorar cada una de las distorsiones Cognitivas de Beck que se presentan en los y las estudiantes del grado 10 de la Institución Educativa Soledad acosta de Samper de Cartagena a través de actividades que ayuden a solucionar dichas dificultades.

### **5.3 Metodología**

Al haber observado cada una de las problemáticas que tienen los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar a causa de las distorsiones cognitivas de Beck, se informará a los padres de familia, estudiantes, docentes y directivas, para que conozcan y se involucren en el programa de intervención y contar con todo su apoyo. El programa será interdisciplinar para que se involucren todas las áreas del conocimiento.

### **5.4 Actividades**

#### **PENSAMIENTO POLARIZADO**

Las personas se imaginan las situaciones al extremo y de esa manera juzgan todo y así mismos.

**Actividad:** Reflexión a través de una lectura “NO SEAS EXTREMISTA”. (Ver anexo 4).

Se imprime la lectura, se toma el número de fotocopias que sean necesarias para que los estudiantes la lean a diario en clase todos los días, pidiéndole que la interioricen cerrando los ojos y que sientan cada una de las frases de la lectura. De la misma manera, se la lleven a sus padres y realicen el mismo procedimiento y se le pide a los padres que este mensaje es importante para el mejoramiento del pensamiento polarizado y extremista de los estudiantes y que les ayudara a **mejorar notablemente**.

#### **CATASTROFIZACIÓN O VISIÓN CATASTRÓFICA**

**Actividad:** Se les explica a los estudiantes que hay una terapia cognitiva que ayuda sin duda a mejorar esta parte de ser catastróficos, he aquí las siguientes estrategias que se Deben hacer en clase y en casa.

- a. No debes fijar tus pensamientos en las notas “malas” sino en las “buenas” que ha obtenido y que si es capaz en unas materias porque en otras no.
- b. Analiza que si una nota mala ¿es el fin del mundo?, mira en cada dificultad académica o de la vida una oportunidad para mejorar dichas situaciones o notas, busca las oportunidades que tienes, exámenes remediales, habla con tu profesor o profesor para mejorar tu situación, estas seguro o segura que eres capaz y que logras lo que te propones. Clarifica tu visión mental. Habla con personas que te puedan apoyar a mejorar.

### **DESCALIFICACIÓN O DESESTIMACIÓN DE LO POSITIVO**

**Actividad:** Aprende esta oración y dila todos los días con tu mente y corazón, vibra con cada palabra y colocala en la práctica.

“Hoy invoco la fuerza de la fe divina para que llene de esperanzas y de energías positivas para que el Ser Supremo me permita cumplir mis metas en armonía con los demás, sé que lograre lo que me programe y ningún obstáculo me podrá detener y ser por siempre: POSITIVO(A), OPTMISTA Y TRIUNFADOR(A)” así sea. Compártelo con tus padres.

**RAZONAMIENTO EMOCIONAL:** “Según nos hablemos a nosotros mismos, viviremos de una manera u otra y el mundo que percibamos será uno u otro.” Oscar González. Esta distorsión se produce cuando tomas tus emociones verdad. Tu lógica es la siguiente: “Me siento como un inútil, por consiguiente soy un inútil”

¿Cómo superarla?

**Actividad:** Se realiza una serie de preguntas en un taller a los estudiantes para que reflexionen.

Que pensamiento genera este sentir?

Que evidencia tengo para para que lo que pienso sea siempre de esta manera?

Piensa de manera positiva aleja de una vez por todas todos los pensamientos negativos y vive tu vida con entusiasmo, arranca de raíz estas mentiras que tu mente te hace creer. Eres la suma de tus pensamientos. ¡Piensa Positivo!! Comparte las respuestas con tus compañeros y las de ellos contigo.

**ROTULACIÓN:** etiquetar a los demás como piensa la persona de una manera unidimensional, por ejemplo según raza, sexo, credo.

**Actividad:** Realizar un mapa conceptual donde se defina cada uno de los estudiantes y luego realizar una exposición, donde cada uno de ellos se defina y sean conscientes que cada persona es un universo diferente y por eso, no se debe etiquetar a los demás por ninguna razón. Después realizar las conclusiones del grupo y anotarlas en el portafolio. Para que cada uno las tenga y reflexione. Todos somos seres universales y diferentes por lo tanto, debemos respetarnos.

**MAGNIFICACIÓN/ MINIMIZACIÓN:** o truco binocular

“No hacer de una pulga un caballo o viceversa” dicho popular colombiano

**Actividad:** Charla del profesor donde se explique cómo mejorar este pensamiento erróneo.

La realidad de ver nuestro mundo no es una sola, existen varias formas y solo la nuestra no puede ser la correcta, debemos ser objetivos. Para ejemplificar esta situación se utilizará un vaso con agua a medio llenar y le preguntamos a cada uno de los estudiantes como está el vaso. Y realizaremos el porcentaje de si unos lo ven como la mitad medio lleno de agua o la mitad medio vacío. De esa forma se demuestra cómo cada uno ve las cosas de manera diferente. Concluyendo que los estudiantes no deben dejarse llevar por su propia forma de ver la realidad ya que no es la única se debe respetar a los demás y su pensar aunque posiblemente no estemos de acuerdo. Así cada problema presentado en la vida cotidiana tiene diferentes maneras de solucionarlo.

**FILTRO MENTAL/ABSTRACCIÓN SELECTIVA:** Creer conocer lo que los otros están pensando, sin contar con otras posibilidades más probables.

**Actividad:** Se direccionan estas preguntas a los estudiantes para que reflexionen, luego se hace una puesta en común.

¿Qué ha pasado en otras ocasiones otras veces?, ¿efectivamente es tan terrible? , ¿Qué debo realizar para darle solución?

Sacar conclusiones y compartirlas.

**LECTURA DE LA MENTE: Suponer** los pensamientos o intenciones de los demás sin prueba alguna (ej: eso lo dice por..., eso se debe a...).

**Actividad:** Reflexiona sobre las siguientes máximas

“Nadie, por muy enamorado que esté, es clarividente. Necesitamos saber lo que le gusta a la otra persona para poder dárselo a su gusto.” Olga Castanyer.

“Conoce primero los hechos y luego distorsiónalos cuanto quieras.” Mark Twain.

“No vemos a los demás como son, sino como somos nosotros.” Immanuel Kant.

Se forman grupos de 5 estudiantes y luego uno de los estudiantes de cada grupo expone las respuestas y así debe hacerlo cada grupo, luego un relator con el apoyo de los saca las conclusiones que van a ser consignadas en el portafolio. Explicando que todo no es como suponemos que sea.

**SOBREGENERALIZACIÓN:** Sacar conclusiones generales de hechos particulares (ej: como no pasé este examen hoy no sirvo para estudiar a voy a hacer nada bueno en la vida).

**Actividad:** Análisis de las siguientes frases y realizar un portafolio

“Todas las generalizaciones son peligrosas, incluida ésta.” Alejandro Dumas (hijo).

“La mayoría de las personas no quieren ver las cosas como son, sino cómo se las representan.” Hjalmar Schacht.

“El prejuicio es un gran ahorro de tiempo. Puede formarse una opinión sin tener que conocer los hechos.” E. B. White.

Se forman grupos de 5 estudiantes y luego uno de los estudiantes de cada grupo expone las respuestas y así debe hacerlo cada grupo, luego un relator con el apoyo de su grupo saca las



conclusiones que van a ser consignadas en el portafolio. Explicando que un evento no se debe generalizar.

**PERSONALIZACIÓN.** El profesor llegó enojado y pienso que es conmigo, no hice algo bien.

**Actividad:** Reflexionar sobre las siguientes máximas

“Conocer a un hombre y conocer lo que tiene dentro de la cabeza, son asuntos distintos.” Ernest Hemingway. “Si una persona no se quiere a sí misma, proyectará ese sentimiento y pensará que nadie podrá quererla.” Walter Riso. “Muchas de las dificultades que experimentamos con los demás están más relacionadas con nuestra proyección y nuestra interpretación que con su verdadera intención.” Robert Dilts. Se forman binas, luego se pide a los estudiantes que realicen el análisis respectivo y luego compartan sus conclusiones un relator escribirá en el tablero y se realizarán las conclusiones generales demostrando que las personas no deben personalizar las cosas o eventos. Los informes deben ir al portafolio.

**“DEBO” y “TENGO”.**

**Actividad:** Analiza las siguientes frases:

“La tensión es quien crees que debes ser. La relajación es quien eres.” Proverbio Chino. “Si eres flexible, te mantendrás recto.” Lao-Tsé. Se llevarán estas dos reflexiones en papelitos y se dará a los estudiantes la mitad del curso con el primero y la otra mitad con el segundo, se hace una puesta en común de las inferencias y de cómo estas máximas se trasladan a la vida cotidiana, es decir no debemos ser psicorrigidos se realizan las conclusiones y van al portafolio.

**VISIÓN DE TÚNEL.** Mi vida es un desastre

**Actividad:** Se propone realizar reflexiones sobre la frase “Mi vida es un desastre” en medio de cada reflexión se da una serie de recomendaciones, hay que ver las cosas de la vida de manera positiva y en conjunto. Analiza como deberías actuar, para que el evento pudiese haber sido distinto. De los errores se aprende, pues son fuente de conocimiento.

### **5.6 Cronograma**

El programa tendrá una duración de tres meses, estas actividades se realizarán en los salones de clases respectivos. Con tres horas semanales, cada sesión durará 55 minutos y el trabajo se reforzará en casa e involucrará a los padres de familia o tutores.

## **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La presente investigación buscó con su objetivo general establecer la relación entre las distorsiones cognitivas de Beck y el bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado décimo de La Institución Educativa Soledad Acosta de Samper de Cartagena. Se trató de afrontar el problema del bajo rendimiento académico, entendido como la incompetencia del estudiante para alcanzar a superar la mayoría o la integridad de los requerimientos académicos y personales. Lo que se pretendió, entonces, fue explicar el bajo rendimiento académico desde la perspectiva de la Teoría Cognitiva de Aaron Beck, sin desconocer a los otros teóricos cognitivos (sobre todo los de orientación educativa como Piaget y Ausubel), en lo concerniente a las distorsiones cognitivas, ya que estos pensamientos equivocados que son generados por un proceso erróneo de la información que los estudiantes posiblemente hacen de su aprendizaje, podrían estar relacionados con el bajo rendimiento académico. Esto es lo que se pretende demostrar a continuación con base en los resultados y en las bases teóricas de la investigación.

Para lograr este fin, se establecieron objetivos específicos. El primero buscaba identificar las distorsiones cognitivas presentes en los estudiantes con bajo rendimiento académico. Este objetivo se cumplió a cabalidad y dentro de sus resultados se destaca en primer lugar que, para los autoregistros las distorsiones cognitivas con mayor frecuencia de pensamientos automáticos fueron: Rotulación con 12 pensamientos automáticos, sobregeneralización con 7 y catastrofización con 5. En este mismo instrumento la distorsión con mayor valoración de creencia fue Razonamiento Emocional con un 87.2 %.

Para la entrevista a estudiantes, la mayor frecuencia y porcentaje de valoración de creencia la obtuvieron: Debo-Tengo (69,2 % de frecuencia y 77,3 % valoración); Filtro mental (42,2 % y 72,6 %); Catastrofización (39,7 % y 72,5 %); Razonamiento emocional (37,1 % y 70,5 %); Magnificación (32 % y 68,4); Rotulación (43,3 % y 72 %); Sobregeneralización (19,9 % y 69,2); Visión de túnel (35,5 % y 74,5 %); y Lectura de la mente (57,8 % y 69,8 %).

El segundo objetivo específico, buscó establecer el grado de asociación o correlación que se presenta entre las distorsiones cognitivas encontradas y el bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado décimo. En este propósito, se puede afirmar que existe asociación positiva entre las variables distorsiones cognitivas y bajo rendimiento académico, pero con una magnitud principalmente débil ya que un porcentaje considerable de las asociaciones establecidas en la entrevista y autoregistro puntuó en esta medida de correlación. Tan solo un porcentaje ínfimo o bien no se asoció o presentó una débil correlación negativa. Ahora bien, por ser la asociación positiva, la predominante (débil, mediana y escasa en su orden jerárquico respectivamente), se desprende que a mayor porcentaje de creencia

atribuida a un pensamiento erróneo o distorsión cognitiva, mayor dificultad académica o bajo rendimiento presentará el estudiante.

Los pensamientos erróneos que no presentaron asociación con el bajo rendimiento fueron: “Pienso que soy retardado”, “No estudio porque me va mal con las mujeres”, “Estoy decepcionado de mi vida por la incompreensión de los profesores”, “Soy mal estudiante por la decepción que siento hacia mis padres” y “Cuando pierdo un examen se me desbarata la vida y me siento incapaz de seguir estudiando”.

Los siguientes pensamientos se ubicaron como mediana asociación positiva, con coeficientes que variaron entre un poco más de 0.50 y menos 0.75, por lo tanto fueron los que más se aproximaron hacia la asociación positiva perfecta, a su vez se convierten en los pensamientos erróneos con una asociación un poco más fuerte con el bajo rendimiento: “Siempre que me recargan con demasiadas tareas, me va mal en éstas”, “Soy bobo por no aprovechar el tiempo”, “Mis padres me dicen que no sirvo para nada y siento que es verdad”. “El profesor no explica bien, no comprende, por eso me va mal en la asignatura” y “Por culpa del profesor perdí el tercer periodo académico”, La medida de correlación de estos dos últimos pensamientos corrobora lo expresado por los docentes, cuando afirman que es la excusa número uno que manifiestan los alumnos cuando les va mal académicamente.

En cuanto al tercer objetivo específico que, busca proponer estrategias de intervención psicológica al Departamento de orientación y Coordinación de la Institución para favorecer el nivel de los estudiantes con bajo rendimiento académico, se presenta como primera recomendación el uso de Autoregistro cognitivos (basados en el de Beck), ya que en la institución no ha implementado su uso. Es pertinente aclarar que, con esta estrategia no se pretende hacer una labor clínica en el área educativa, ya que al hablar de autoregistro cognitivos que, usualmente han sido, empleados en su mayoría para fines clínicos en el diagnóstico, evaluación y seguimiento de trastornos como la depresión, ansiedad, y otros, se tiende a determinar que su uso es limitado solo a esta área. En este caso sería utilizado por el Departamento de Orientación y Conserjería como apoyo en la evaluación, orientación y seguimiento para dificultades de rendimiento académico, diferentes a los ocasionados por deficientes hábitos y técnicas de estudio, alteraciones a nivel orgánico y otros, ya que, teniendo en cuenta los resultados positivos y eficaces que se obtuvieron en esta investigación se ha corroborado su utilidad práctica para el área educativa. De lo anterior se desprende que, las siguientes fases a recomendar para el uso de autoregistro se hagan en una intensidad y tiempo limitado o acorde al empleado en las sesiones de orientación realizadas por el Departamento. Las fases son:

☐ Fase educativa: Instruir al alumno en el modelo de orientación cognitiva, explicándole en términos sencillos y concretos como algunos de sus pensamientos pueden estar relacionados con su bajo rendimiento.

- ☐ Fase de Entrenamiento: Entrenamiento en el diligenciamiento del autoregistro. Consignación de las distorsiones cognitivas.
- ☐ Aplicación (subfase uno): Examinar y someter a prueba de realidad las distorsiones cognitivas.
- ☐ Aplicación (subfase dos): Detección y modificación de las distorsiones encontradas con el ánimo de que el alumno mejore su rendimiento académico.

Otra estrategia que puede ayudar con todas las anteriores es el trabajo con los docentes en jornadas pedagógicas que, le permita a estos, conocer los fundamentos básicos de la teoría cognitiva de Beck para que aprenda a detectar si sus características como docente (estilo de enseñanza, manejo autoridad, personalidad, etc.) podrían propiciar, mantener y reforzar pensamientos erróneos y por otro lado para que aprenda a identificar dichos pensamientos en los estudiantes ayudando a minimizar la aparición de distorsiones cognitivas y/o remitirlos al departamento de Orientación. En esta misma línea se hace importante concientizar al docente de la remisión oportuna de aquellos alumnos con bajo rendimiento.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el marco referencial con relación al desarrollo cognitivo del estudiante, se expresa que el alumno al enfrentarse a materias absolutamente nuevas, tales como la física, química, filosofía, es decir ante una nueva exigencia académica, suele conceptualizar los problemas en términos de casualidad simple en lugar de múltiple, tiende a pensar en términos de todo o nada y a argumentar proposiciones dicotómicas y prefiere concebir la variabilidad en términos categóricos en lugar de términos continuos (Ausubel, 1976). Como se argumentó en la discusión, esta forma de conceptualización expresada por Ausubel se relaciona con la forma errónea de pensar o las distorsiones cognitivas expuestas por Beck.

Teniendo presente esta relación, en el estudio se encontró que los estudiantes manifestaron una serie de distorsiones cognitivas de las cuales los porcentajes y valoraciones fueron destacables, como, se observó en primer lugar en el autoregistro en el cual de las 12 distorsiones expuestas por Beck, 9 fueron las halladas sobresaliendo de estas principalmente, la Rotulación con una frecuencia de 12 pensamientos automáticos y Razonamiento emocional con un 87.2% en la valoración de creencias. Complementado estos resultados con el análisis correlacional del cual se halló que tanto en la entrevista como en los autoregistros, la mayor tendencia fue hacia una asociación débil positiva lo cual, mostró que relación que existe entre las distorsiones cognitivas y el bajo rendimiento académico de los estudiantes de grado décimo de La Institución Educativa Soledad Acosta de Samper de Cartagena, objetivo del presente estudio.

Cabe anotar que para la consecución del objetivo de estudio, se presentó principalmente una dificultad para la recolección de la información, en la cual fue necesario realizar sesiones extras de instrucciones a los estudiantes que no lograban diferenciar emociones de pensamientos. Para futuros estudios se sugiere ampliar las sesiones de inducción o instrucción y realizar registros con situaciones

diferente a la que se pretende evaluar, para poder ir clarificando los aspectos del registro, antes de iniciar con la realización del registro de la problemática de estudio.

### ***LIMITACIONES***

Cabe anotar que para la consecución del objetivo de estudio, se presentó principalmente una dificultad para la recolección de la información, en la cual fue necesario realizar sesiones extras de instrucciones a los estudiantes que no lograban diferenciar emociones de pensamientos. Para futuros estudios se sugiere ampliar las sesiones de inducción o instrucción y realizar registros con situaciones diferente a la que se pretende evaluar, para poder ir clarificando los aspectos del registro, antes de iniciar con la realización del registro de la problemática de estudio.

### ***PROSPECTIVA***

La Institución Educativa Soledad Acosta de Samper , se ha caracterizado por tener muy buenos profesores y estudiantes, hay un grupo de trabajo interdisciplinar comprometido para mejorar , desgraciadamente en las escuelas públicas de Cartagena Colombia hay escasez de psicólogos, es de suprema importancia dada las condiciones del país , que se fomente las líneas de investigación que ofrece la maestría especialmente en neuro -psicopedagogía , lo cual ayudaría a la educación colombiana y de manera especial a los más vulnerables y abandonados por el mismo estado, estimular más la investigación para afrontar los retos que está imponiendo cada vez más un mundo globalizado, un país con mejor educación y salud mental tiene la esperanza de vivir con mejor calidad.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor De Bogotá. (2001). *Desarrollo del Pensamiento*. Bogotá: Magisterio, 2001.
- Álvarez, S., Porto, D., Rambaut, I y Ricardo, M. (1996). Factores Psicosociales Presentes En Los Estudiantes Con Alto Y Bajo Rendimiento De Los Programas De Ingeniería Electrónica Y Mecánica De La Universidad Del Norte. Universidad del Norte, Cartagena, Colombia.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un Punto De Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Beck, A., Rush, J., Shaw, B y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy for depression*. New York: Guilford Press.
- Beck, A y Alford, B. (2009). *Depression: Causes and treatments*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 2 Ed.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Briones, G. (1995). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Bloom, B. (1997). *Características humanas y aprendizaje*. Bogotá: Voluntad.
- Cardini, A. (2013). *Meta-Analysis Of The Extent To Which Leadership Style And Ethical Leadership Traits Are Limited To The Moral Reasoning Of The Leader*. Mexico City, Mex: Academia.Edu.
- Cortada, Nuria., Castro, A y Renault, G. (2008). Factores Que Intervienen En El Rendimiento Academico De Los Estudiantes De Psicología Y Psicopedagogía. *Revista de la Universidad del Salvador*. (43), p. 27-34.
- Datilio, F., Padesky, Ch. (2010). *Cognitive Therapy With Couples*. New York. Guilford Press.
- De Cadabid, S y Culebra, S. (1988). *Manual Teórico Práctico De Psicología Educacional*. Buenos Aires: Kapelusz. 2 Ed.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*. (12)
- Ferrer, A. (2001). Terapia Cognitiva: Fundamento Y Aplicaciones. En: *Seminario Taller Terapia Cognoscitiva Fundamento Y Aplicaciones (1º. 2001 Bogotá)*. Ponencia Del Primer Seminario Taller De Terapia Cognoscitiva Fundamentos Y Aplicaciones. Bogotá Universidad San Buenaventura, p. 52.
- Gagne, R. (1979). *Conditions of Learning*. New York: United Kingdom.

Gaxiola, J., Gonzáles, S., Contreras, Z y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología (PUCP)*. (30)

Gispert, C. (2000). *Psicopedagogía Hoy*. España: Océano.

Hoffman, L., Paris, S., Hall, E. 1996. *Psicología Del Desarrollo Hoy*. Valencia: Mcgraw Hill.

Kenneth, H., Ben, E. (2000). *Psicología Educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.

Labrador, F., Cruzado, M., Muñoz, M. (1998). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.

Meriño, K., Pereira, L., Calle, N y Morales, N. (2000). El Cuestionario Dieciséis Factores De Personalidad Y Su Relación Con El Rendimiento Académico Universitario. Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Cartagena, Colombia.

Olivares, R., Mendes, F. (1998). *Técnicas de modificación de conductas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Orjuela, L y Ravelo. (1997). Relación Entre Los Factores Sociodemográficos Y Académicos, El Estilo Cognoscitivo Y El Sistema De Valores, Con El Rendimiento Académico En Alumnos De La Facultad De Psicología De La Universidad Católica De Colombia. Universidad Católica, Bogotá, Colombia.

Perez, E y Wehdeking, J. (1999). Pensamiento Formal Asociado Al Rendimiento Académico En Estudiantes De Psicología De La Universidad De San Buenaventura De Cartagena. Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Cartagena, Colombia.

Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: W. W. Norton.

Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Proyecto Educativo Institucional. (2015). Cartagena. I.E Soledad Acosta de Samper.

Rojas, M. (20013). Distorsiones Cognitivas Y Conducta Agresiva En Jóvenes Y Adolescentes: Análisis En Muestras Comunitarias Y De Delincuentes (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Spicker, P. (1992). *Poverty and Social Security*. London: Mackays Publishers.

### **Fuentes electrónicas**

Beck, A. 2001. Cognitive Theory. United States: Recuperado de <http://www.beckinstitute.org>

Andrade, M., Miranda, C. (2001). Rendimiento Académico Y Variables Modificables En Alumnos De 2 Do. Medio Liceos Municipales De La Comuna De Santiago. Chile. Recuperado de: <http://Ayura.Udea.Edu.Co>

Ikejiaku, B. (2009). The Concept 'Poverty' towards Understanding in the Context of Developing Countries 'Poverty qua Poverty': with Some Comparative Evidence on Britain. *Journal of sustainable*

*Development.* (2) 2. Recuperado de:

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jsd/article/viewFile/2983/2752>

*Mensaje personalizante.* (s.f). Recuperado de: (<http://documents.mx/documents/mensaje-personalizante.html>)

Ruiz y Lujan. (1991). Como detectar los pensamientos automaticos. Recuperado de: [http//  
Psicología On -line. com](http://Psicología On -line. com)



## ANEXOS

### Anexo 1. Registro de Pensamientos distorsionados de Aaron Beck.

REGISTRO DIARIO DE PENSAMIENTOS DISTORSIONADOS					
FECHA	SITUACIÓN Describa:	EMOCION (ES) 1. Que emoción (tristeza, ansiedad, rabia etc.) sintió usted en ese momento. 2. Que tan intensa (de 0-100 %) fue la emoción.	PENSAMIENTOS (S) AUTOMÁTICOS (S) 1. Que pensamientos e imágenes pasaron por su mente. 2. Como valoró su creencia en ellos en ese momento (0-100%).	RESPUESTA RACIONAL 1. anote una respuesta racional a los pensamientos automáticos. 2. Evalúe el grado de creencia en la respuesta racional (0-100%)	RESULTADO 1. Reevalúe el grado de creencia en los pensamientos automáticos de 0-100. 2. Especifique y evalúe de 0-100 las emociones subsiguientes.
<p>Explicación: Cuando experimente una emoción desagradable, describa la situación que pudo motivar la aparición de la emoción (si la emoción tuvo lugar mientras usted estaba pensando algo, anótelos). A continuación, anote el pensamiento automático asociado con la emoción. Anote el grado de creencia en este pensamiento: 0=nada en absoluto; 100= totalmente. En la evaluación de la intensidad de la emoción, 1=un leve indicio; 100= la máxima intensidad posible.</p>					

**Anexo 2. Cronograma**

ACTIVIDADES		TIEMPO											
FASES	ACCIONES	MARZO				ABRIL				MAYO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Selección de la muestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitud de los registros académicos.</li> <li>Escogencia de los estudiantes para conformar la muestra.</li> </ul>												
2. Inducción a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación del proyecto a estudiantes.</li> <li>instrucciones para la realización del autoregistro.</li> </ul>												
3.Recolección de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diligenciamiento del autoregistro.</li> <li>Realización de entrevistas</li> </ul>												
4. Organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>Codificación de autoregistros y entrevistas</li> </ul>												
5. Análisis e interpretación de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis descriptivo y correlacional</li> </ul>												
6. propuesta de estrategias de intervención psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de estrategias con base a los resultados,</li> <li>Reunión con el departamento de del colegio</li> </ul>												

### **Anexo 3. Entrevista Estructurada**

**A continuación se realizarán unas preguntas de una serie de pensamientos que suelen presentar los estudiantes ante diversas situaciones en el contexto escolar. Se trata de que usted responda Si o No y evalúe de 0-100% el grado de creencia de dicho pensamiento.**

1. ¿Creo que de no ser un total éxito en la escuela, soy un fracaso?
2. ¿Pienso que de no ser el mejor estudiante, soy el peor?
3. ¿Pienso que una mala calificación en una asignatura me haría sentir incompetente?
4. ¿Pienso que por más que estudio no mejoraré mi bajo rendimiento académico y perderé el año?
5. ¿Creo que aunque realice bien un proyecto, examen, exposición etc. no significa que soy competente y que es sólo por suerte?
6. ¿Considero que si obtengo buenas calificaciones en este periodo es por lastima del profesor hacia mí?
7. ¿Si pierdo un examen para el cual estudié mucho y me siento como si fuera un incompetente, pensaría que realmente soy un incompetente?
8. ¿Hago muchos esfuerzos para mejorar mi bajo rendimiento pero aún así me siento un fracaso?
9. ¿Pienso que el profesor no sirve para nada, por lo tanto es el responsable de mi bajo rendimiento?
10. ¿Pienso que soy un mal estudiante?
11. ¿Pienso que el obtener una calificación mediocre prueba lo ineficiente que soy?
12. ¿Pienso que el lograr altas calificaciones no significa que soy inteligente?
13. ¿Si obtengo una baja calificación en la evaluación (que también contenía varios puntos altos), pienso que estoy haciendo un mal trabajo?
14. ¿Si gano un examen en el cual respondí mal a una pregunta, pienso que por este error no merecía ganarlo?
15. ¿Pienso que si el profesor de la materia donde tengo bajo rendimiento me llama al tablero, lo hace porque sabe que quizás no me preparé bien y podría sacar mala nota?
16. ¿Creo que en un examen el profesor hace las preguntas de los temas que él sabía que menos iba a estudiar?
17. ¿Pienso que por perder un examen de una asignatura difícil para mí, perderé los próximos exámenes de esa misma asignatura?
17. ¿Pienso que por perder un examen de una asignatura difícil para mí, perderé los próximos exámenes de esa misma asignatura?
18. Pienso que por tener dificultad académica en una asignatura, las tendré también en las otras?
19. ¿Si en un trabajo en grupo sacamos una mala calificación, pienso que fue por mi culpa?
20. ¿Si en un examen para el cual ayudé a estudiar a un compañero si este lo pierde y yo lo gano, pienso que es mi responsabilidad?
21. ¿Pienso que es terrible que tenga bajas calificaciones y que debería ser el mejor estudiante del curso?
22. ¿Creo que es imperdonable que pierda una o varias materias y que el profesor tiene que darme más oportunidades para recuperarme?
23. ¿Pienso que mi bajo rendimiento se debe a que el profesor no hace nada bien, es crítico, insensible y malo enseñando?
24. ¿Pienso que mi bajo rendimiento no es mi responsabilidad sino de la metodología de los exámenes la cual no es clara y por eso obtengo bajas calificaciones?

**PLANILLA DE CORRECCION.**

<b><i>DISTORSION COGNITIVA</i></b>	<b><i>ITEMS</i></b>
001 TODO O NADA	1-2
002 CATASTROFIZACIÓN	3-4
003 DESCALIFICACION	5-6
004 RAZONAMIENTO	7-8
005 ROTULACIÓN	9-10
006 MAGNIFICACION/MINIMIZACIÓN	11-12
007 FILTRO MENTAL	13-14
008 LECTURA DE LA MENTE	15-16
009 SOBREGENERALIZACION	17-18
010 PERSONALIZACIÓN	19-20
011 TENGO-DEBO	21-22
012 VISIÓN DE TUNEL	23-24

**Tabla 11. Jerarquía de promedio de porcentajes (respuestas con sí) por ítem en la entrevista.**

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>PROMEDIO DE % POR ÍTEM</b>
Debo – Tengo	69,2
Filtro Mental	42,2
Catastrofización	39,7
Razonamiento Emocional	37,1
Magnificación	32
Rotulación	28,1
Lectura de la Mente	21,7
Todo o Nada	19,2
Sobregeneralización	14
Personalización	12,7
Visión de Túnel	12,7

**Tabla 12. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA**

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>ITEM</b>	<b>PROMEDIO DE % VALORACIÓN DE CREENCIA DEL PENSAMIENTO AUTOMÁTICO</b>	<b>Fr. RESPUESTAS CON SÍ.</b>	<b>% DE RESPUESTAS CON SÍ.</b>	<b>TOTAL % DE RESPUESTAS CON SÍ.</b>
Debo- Tengo	21. ¿Pienso que es terrible que tenga bajas calificaciones y que debería ser el mejor del curso?	78.6	30	76.9	69.2
	22. ¿Creo que es imperdonable que pierda una o varias materias y que el profesor tiene que darme mas oportunidades para recuperarme?	76	24	61.5	

Filtro Mental	13. ¿Si obtengo una baja calificación en la evaluación que también contenía varios puntos altos, pienso que estoy haciendo un mal trabajo?	72	30	76.9	42.2
	14. ¿Si ganó un examen en el cual respondí mal una pregunta, pienso que por este error no merecía ganarlo?	73.3	3	7.6	
Catastrofización	3. ¿Pienso que una mala calificación en una asignatura me haría sentir incompetente?	71.5	20	51.2	39.7
	4. ¿Pienso que por más que estudio no mejoraré mi bajo rendimiento académico y perderé el año?	73.6	10	28.2	
Razonamiento Emocional	7. ¿Si pierdo un examen para el cual estudie mucho y me siento como si fuera un incompetente, pensaría que realmente soy un incompetente?	74.7	19	48.7	37.1
	8. ¿Hago muchos esfuerzos para mejorar mi bajo rendimiento pero, aún así me siento un fracaso?	66.3	11	25.6	

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>ITEM</b>	<b>PROMEDIO DE % VALORACIÓN DE CREENCIA DEL PENSAMIENTO AUTOMÁTICO</b>	<b>Fr. RESPUESTAS CON SÍ.</b>	<b>% DE RESPUESTAS CON SÍ.</b>	<b>TOTAL % DE RESPUESTAS CON SÍ.</b>
Rotulación	9. ¿Pienso que el profesor no sirve para nada, por lo tanto es el responsable de mi bajo rendimiento?	78.3	6	15.3	28.1
	10. ¿Pienso que soy un mal estudiante?	66.8	16	41	
Magnificación	12. ¿Pienso que el lograr altas calificaciones no significa que soy competente?	66.1	13	33.3	32
	11. ¿Pienso que el obtener una calificación mediocre prueba lo ineficiente que soy?	70.8	12	30.7	
Lectura de la Mente	15. ¿Pienso que si el profesor de la materia donde tengo bajo rendimiento, me llama al tablero, lo hace porque sabe que quizás no me preparé bien y podría sacar una mala nota?	84.5	11	28.2	21.7
	16. ¿Creo que en un examen el profesor hace las preguntas de los temas que él sabía que menos iba a estudiar?	80	6	15.3	
Todo o Nada	1. ¿Creo que de no ser un total éxito en la escuela, soy un fracaso?	73.7	8	20.5	19.2
	2. ¿Pienso que de no ser el mejor estudiante soy el peor?	82.8	7	17.9	

Sobregeneralización	17. ¿Pienso que por perder un examen de una asignatura difícil para mí, perderé los próximos exámenes de esa misma asignatura?	68.5	7	17.9	14
	18. ¿Pienso que por tener dificultad académica en una asignatura, las tendré también en las otras?	68	4	10.2	
<b>DISTORSIÓN</b>	<b>ITEM</b>	<b>PROMEDIO DE % VALORACIÓN DE CREENCIA DEL PENSAMIENTO AUTOMÁTICO</b>	<b>Fr. RESPUESTAS CON SÍ.</b>	<b>% DE RESPUESTAS CON SÍ.</b>	<b>TOTAL % DE RESPUESTAS CON SÍ.</b>
Personalización	20. ¿Si en un examen para el cual ayudé a estudiar un compañero si, este lo pierde y yo lo gano, pienso que es mi responsabilidad?	55	7	17.9	12.7
	19. ¿Si en un trabajo en grupo sacamos una mala calificación, pienso que fue por mi culpa?	60	3	7.6	
Visión de Túnel.	23. ¿Pienso que mi bajo rendimiento se debe a que el profesor no hace nada bien, es critico, insensible y malo enseñando?	77.1	6	15.3	12.7



	24. ¿Pienso que mi bajo rendimiento no es mi responsabilidad sino de la metodología de los exámenes la cual no es clara y por eso obtengo bajas calificaciones?	66	4	10.2	
--	---	----	---	------	--

**Tabla 13. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Rotulación.**

<b>PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS</b>	<b>Fr</b>
Mis esfuerzos no sirven para nada	23
Soy irresponsable con mis deberes escolares	22
Pienso que soy un fracaso	21
Pienso que soy incompetente	21
Soy flojo	20
Pienso que soy un inútil	19
Soy un bobo por no aprovechar el tiempo para estudiar	18
Soy bruto, no sirvo para estudiar	17
Pienso que soy incapaz de alcanzar los logros (recuperarme)	15
Pienso que no sirvo para nada	13
Estoy decepcionado de mis pocas capacidades académicas	7
Pienso que soy un retardado	2

**Tabla 14. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Sobregeneralización.**

<b>PENSAMIENTOS AUTOMATICOS</b>	<b>Fr.</b>
Siempre que me recargan con demasiadas tareas me va mal en estas	19
Cada vez que cojo el cuaderno para estudiar me produce estrés, aburrimiento y cansancio	15

Todo me va a salir mal por eso no estudio	8
Siempre que discuto con mis padres me va mal académicamente	4
No estudio, porque pienso que todo en la vida es farándula	3
Siempre fallo en lo que me propongo académicamente	2
No estudio porque me va mal con las mujeres	1

**Tabla 15. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Catastrofización.**

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS	Fr
Me va a ir mal en el examen	22
No pregunto en clase porque estoy seguro de que me confundiré más	17
Sé que voy a perder el examen	16
Pienso que estoy destinado a perder el año	10
Los profesores me tienen la mala y sé que me van hacer perder el año	9

**Tabla 16. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Magnificación.**

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS	Fr.
Pienso que no quiero estudiar porque me he esforzado para no alcanzar nada	23
No hago las tareas porque además de que son muy difíciles, no las entiendo en absoluto	19
Me esfuerzo para estudiar pero no aprendo nada	17
Cuando pierdo un examen se me desbarata la vida y me siento incapaz de seguir estudiando	1

**Tabla 17. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Visión de Túnel.**

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS	Fr
Por culpa del profesor perdí el tercer periodo académico	21
Con profesores tan malos como los que tengo no vale la pena estudiar	19
El profesor no explica bien, no comprende, por eso me va mal en las asignaturas	13
Estoy decepcionado de mi vida por la incomprensión de los profesores	1

**Tabla 18. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Lectura de la mente.**

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS	Fr
No pregunto ni participo en clases porque estoy seguro de que se van a burlar de mí	27
Si le pido explicación al profesor, sé que me va a dejar en ridículo y se burlarán de mí	26
Que pensarán de mí?...ahora se burlaran	13

**Tabla 19. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Razonamiento Emocional.**

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS	Fr
Mis padres me dicen que no sirvo para nada y siento que es verdad	9
Soy mal estudiante por la decepción que siento hacia mi padre	1

**Tabla 20. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Debo-Tengo.**

<b>PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS</b>	<b>Fr</b>
Los profesores solo piensan en su bienestar, deberían ser misericordiosos	19

**Tabla 21. Frecuencias de pensamientos automáticos para la distorsión Filtro mental**

**Cuadro**

<b>PENSAMIENTOS AUTOMATICOS</b>	<b>Fr</b>
Como no me gusta la clase no voy a prestar atención ni estudiar	15

**Tabla 22. Resultados del Autorregistro.**

DISTORSION COGNITIVA	PENSAMIENTO AUTOMATICO	Fr .	Promedio de % de valoración de creencia del Pensamiento Automático 0-100 %	SITUACION	Promedio de valoración de la emoción	RESULTADO	
						Promedio % revaloración del Pensamiento Automático	Promedio de revaloración emociones
<b>Rotulación</b>	Pienso que soy un fracaso	21	65,7	<b>Perdida de un examen</b>	Triste (60)	63,6	60
	Pienso que soy incompetente	21	66,1		Rabia (70)	66	70
	Pienso que soy un inútil.	19	73,6		Triste (70)	73,6	70
	Pienso que no sirvo para nada	13	71,5		Triste (80)	70	70
	Estoy decepcionado de mis pocas capacidades académicas	7	72,8		Triste (80)	70	80
	Pienso que soy un retardado	2	75	<b>Asignación de tareas</b>	Rabia (80)	75	70
	Mis esfuerzos no sirven para nada	23	75,2		Rabia (70)	75	70
	Soy irresponsable con mis deberes escolares	22	71,3		Culpa (70)	71,3	70
	Soy flojo	20	73		Culpa (70)	70	70
	Soy bruto, no sirvo para estudiar	17	74,7		Rabia (70)	70	70
	Soy un bobo por no aprovechar el tiempo para estudiar	18	77,2	<b>Métodos, técnicas y hábitos de estudio</b>	Culpa (70)	75	70

	Pienso que soy incapaz de alcanzar los logros (recuperarme)	15	68,6	<b>Entrega de Informes</b>	Triste (70)	65	70
<b>DISTORSION COGNITIVA</b>	<b>PENSAMIENTO AUTOMATICO</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Promedio de % de valoración de creencia del Pensamiento Automático 0-100 %</b>	<b>SITUACION</b>	<b>Promedio de valoración de la emoción</b>	<b>RESULTADO</b>	
						Promedio % revaloración del Pensamiento Automático	Promedio de revaloración emociones
<b>Sobregeneralización</b>	Cada vez que cojo el cuaderno para estudiar me produce estrés, aburrimiento y cansancio	15	72	<b>Métodos, técnicas y hábitos de estudio</b>	Culpa/ Tristeza (70)	72	70
	No estudio, porque pienso que todo en la vida es farándula	3	60		Rabia/ Culpa (70)	60	70
	No estudio porque me va mal con las mujeres	1	70		Tristeza (80)	70	70
	Siempre que me recargan con demasiadas tareas me va mal en estas	19	71,5	<b>Asignación de tareas, trabajos, talleres, etc.</b>	Culpa/ Rabia (70)	70	70

	Siempre que discuto con mis padres me va mal académicamente	4	70,3	<b>Conflictos familiares</b>	Culpa (80)	70	60
	Todo me va a salir mal por es no estudio	8	71,2	<b>Deberes académicos</b>	Tristeza (70)	71,2	70
	Siempre fallo en lo que me propongo académicamente	2	70	<b>Deberes académicos</b>	Culpa/tristeza (80)	70	70
<b>DISTORSION COGNITIVA</b>	<b>PENSAMIENTO AUTOMATICO</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Promedio de % de valoración de creencia del Pensamiento Automático 0-100 %</b>	<b>SITUACION</b>	<b>Promedio de valoración de la emoción</b>	<b>RESULTADO</b>	
						Promedio % revaloración del Pensamiento Automático	Promedio de revaloración emociones
<b>Catastrofización</b>	Me va a ir mal en el examen	22	68,6	<b>Realización de exámenes</b>	Rabia (70)	65	60
	Sé que voy a perder el examen	16	69,3		Rabia (70)	66	70
	No pregunto en clase porque estoy seguro de que me confundiré más	17	67,6	<b>Metodología del profesor</b>	Ansiedad/Miedo (75,5)	67,6	70
	Los profesores me tienen la mala y sé que me van hacer perder el año	9	80		Rabia (80)	80	70
	Pienso que estoy destinado a perder el año	10	68	<b>Entrega de informes.</b>	Tristeza (70)	70	70

Relación entre las Distorsiones Cognitivas de Beck y Bajo Rendimiento Académico

<b>Magnificación</b>	No hago las tareas porque además de que son muy difíciles, no las entiendo en absoluto	19	66,3	<b>Métodos, técnicas y hábitos de estudio</b>	Rabia (70)	65	60
	Me esfuerzo para estudiar pero no aprendo nada	17	70,5		Rabia (80)	70	70
	Pienso que no quiero estudiar porque me he esforzado para no alcanzar nada	23	76	<b>Asignación de tareas</b>	Rabia (70)	76	70
	Cuando pierdo un examen se me desbarata la vida y me siento incapaz de seguir estudiando	1	70	<b>Perdida de un examen</b>	Tristeza (80)	70	80
<b>DISTORSION COGNITIVA</b>	<b>PENSAMIENTO AUTOMATICO</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Promedio de % de valoración de creencia del Pensamiento Automático 0-100 %</b>	<b>SITUACION</b>	<b>Promedio de valoración de la emoción</b>	<b>RESULTADO</b>	
						Promedio % revaloración del Pensamiento Automático	Promedio de revaloración emociones
<b>Visión de túnel</b>	Con profesores tan malos como los que tengo no vale la pena estudiar	19	72,6	<b>Metodología del profesor</b>	Odio (70)	70	70
	El profesor no explica bien, no comprende por eso me va mal en las asignaturas	13	71,5		Rabia (70)	71,5	70



Relación entre las Distorsiones Cognitivas de Beck y Bajo Rendimiento Académico

	Por culpa del profesor perdí el tercer periodo académico	21	74,2	<b>Calificación del profesor</b>	Odio/Rabia (70)	74	70
	Estoy decepcionado de mi vida por la incomprensión de los profesores	1	80	<b>Personalidad del profesor</b>	Tristeza (80)	80	80
<b>Lectura de la mente</b>	No pregunto ni participo en clases porque estoy seguro de que se van a burlar de mí	27	71,9	<b>Participación en clase</b>	Ansiedad/Miedo (60)	71,9	60
	Que piensen de mí?...ahora se burlaran	13	63		Ansiedad/Miedo (60)	63	60
	Si le pido explicación al profesor, sé que me va a dejar en ridículo y se burlarán de mí	26	74,7	<b>Personalidad del profesor.</b>	Ansiedad/Miedo (60)	74,7	60
<b>DISTORSION COGNITIVA</b>	<b>PENSAMIENTO AUTOMATICO</b>	<b>Fr.</b>	Promedio de % de valoración de creencia del Pensamiento Automático <b>0-100 %</b>	<b>SITUACION</b>	<b>Promedio de valoración de la emoción</b>	<b>RESULTADO</b>	
						Promedio % revaloración del Pensamiento Automático	Promedio de revaloración emociones

Relación entre las Distorsiones Cognitivas de Beck y Bajo Rendimiento Académico

<b>Razonamiento emocional</b>	Mis padres me dicen que no sirvo para nada y siento que es verdad	9	84,4	<b>Conflictos familiares</b>	Tristeza (70)	84.4	70
	Soy mal estudiante por la decepción que siento hacia mi padre	1	90	<b>Conflictos familiares</b>	Culpa/tristeza (60)	90	60
<b>Tengo-Debo</b>	Los profesores sólo piensan en su bienestar, deberían ser misericordiosos	19	76,7	<b>Calificación del profesor</b>	Rabia (70)	76	70
<b>Filtro Mental</b>	Como no me gusta la clase no voy a prestar atención ni a estudiar	15	67,3	<b>Metodología de profesor</b>	Rabia (50)	60	50

**Tabla 23. Coeficiente de correlación de Spearman de los datos arrojados por el autorregistro.**

DISTORSIÓN	PENSAMIENTO AUT.	rs	MEDIDA DE LA CORRELACIÓN
ROTULACION	Soy un bobo por no aprovechar el tiempo para estudiar	0,504	Mediana asociación positiva
	Soy irresponsable con mis deberes escolares	0,473	Destacable débil asociación positiva
	Soy bruto, no sirvo para estudiar	0,471	Destacable débil asociación positiva
	Estoy decepcionado de mis pocas capacidades académicas	0,375	Apreciable débil asociación positiva
	Pienso que soy un inútil	0,372	Apreciable débil asociación positiva
	Mis esfuerzos no sirven para nada	0,362	Apreciable débil asociación positiva
	Pienso que soy incompetente	0,354	Apreciable débil asociación positiva
	Pienso que soy un fracaso	0,196	Escasa asociación positiva
	Pienso que soy incapaz de recuperarme	0,184	Escasa asociación positiva
	Pienso que no sirvo para nada	0,112	Escasa asociación positiva
	Pienso que soy retardado	0	No existe asociación
	Pienso que soy flojo	-0,129	Escasa asociación negativa

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>PENSAMIENTO AUT.</b>	<b>rs</b>	<b>MEDIDA DE LA CORRELACIÓN</b>
SOBREGENERALIZACIÓN	Siempre que me recargan con demasiadas tareas, me va mal en éstas	0,653	<b>Destacable mediana asociación positiva</b>
	No estudio porque pienso que todo en la vida es farándula	0,375	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
	Todo me va a salir mal por eso no estudio	0,37	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
	Siempre fallo en lo que me propongo académicamente	0,15	<b>Escasa asociación</b>
	Cada vez que tomo el cuaderno para estudiar me da estrés, cansancio y aburrimiento	0,028	<b>Casi nula asociación positiva</b>
	No estudio porque me va mal con las mujeres	0	<b>No existe asociación</b>
	Siempre que discuto con mis padres, me va mal en el colegio	-0,075	<b>Casi nula asociación negativa</b>

DISTORSIÓN	PENSAMIENTO AUT.	rs	MEDIDA DE LA CORRELACIÓN
CATASTROFIZACION	Los profesores me tienen la mala y se que me van a hacer perder el año	0,446	Destacable débil asociación positiva
	Pienso que estoy destinado a perder el año	0,353	Apreciable débil asociación positiva
	Pienso que no quiero estudiar, porque me he esforzado y no he alcanzado nada	0,353	Apreciable débil asociación positiva
	No pregunto en clase porque estoy seguro de que me confundiré mas	0,286	Apreciable débil asociación positiva
	Se que voy a perder el examen	0,01	Casi nula asociación
	Me va a ir mal en el examen	-0,047	casi nula asociación negativa

DISTORSIÓN	PENSAMIENTO AUT.	rs	MEDIDA DE LA CORRELACIÓN
MAGNIFICACIÓN	Pienso que no quiero estudiar porque me he esforzado y no he alcanzado nada	0,353	Apreciable débil asociación positiva
	Me esfuerzo para estudiar pero no aprendo nada	0,384	Apreciable débil asociación positiva
	No hago las tareas porque además de que son muy difíciles, no las entiendo en absoluto	0,177	Escasa asociación
	Cuando pierdo un examen se me desbarata la vida y me siento incapaz de seguir estudiando	0	No existe asociación

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>PENSAMIENTO AUT.</b>	<b>rs</b>	<b>MEDIDA DE LA CORRELACIÓN</b>
VISION DE TUNEL	El profesor no explica bien, no comprende, por eso me va mal en la asignatura	0,572	<b>Apreciable mediana asociación positiva</b>
	Por culpa del profesor perdí el tercer periodo académico	0,53	<b>Apreciable mediana asociación positiva</b>
	El profesor no explica bien, por lo tanto no merece la atención	0,018	<b>Casi nula asociación positiva</b>
	Estoy decepcionado de mi vida por la incomprensión de los profesores	0	<b>No existe asociación</b>
	Con profesores tan malos como los que tengo, no vale la pena estudiar	-0,11	<b>Escasa asociación negativa</b>

DISTORSIÓN	PENSAMIENTO AUT.	rs	MEDIDA DE LA CORRELACIÓN
LECTURA DE LA MENTE	¿Qué pensarán de mi? Ahora me la montan	0,343	Apreciable débil asociación positiva
	No pregunto ni participo en clase porque estoy seguro de que se burlarán de mí	0,324	Apreciable débil asociación positiva
	Si le pido explicación al profesor se que me va a dejar en ridículo y se burlarán	0,078	Escasa asociación positiva

DISTORSIÓN	PENSAMIENTO AUT.	rs	MEDIDA DE LA CORRELACIÓN
RAZONAMIENTO EMOCIONAL	Mis padres me dicen que no sirvo para nada y siento que es verdad	0,659	Destacable mediana asociación positiva
	Soy mal estudiante por la decepción que siento hacia mis padres	0	No existe asociación

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>PENSAMIENTO AUT.</b>	<b>rs</b>	<b>MEDIDA DE LA CORRELACIÓN</b>
TENGO-DEBO	Los profesores solo piensan en su bienestar, deberían ser más misericordiosos	0,156	Escasa asociación positiva

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>PENSAMIENTO AUT.</b>	<b>rs</b>	<b>MEDIDA DE LA CORRELACIÓN</b>
FILTRO MENTAL	Como no me gusta la clase no voy a prestar atención ni a estudiar	0,272	Apreciable débil asociación positiva



**Tabla 24. Coeficiente correlación de Spearman de los resultados de la entrevista.**

<b>DISTORSIÓN</b>	<b>ITEMS</b>	<b>% (rs)</b>	<b>MEDIDA DE LA CORRELACIÓN</b>
Debo-tengo	21 y 22	29%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Filtro mental	13 y 14	44,20%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Catastrofización	3 y 4	28,50%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Razonamiento emocional	7 y 8	15,50%	<b>Escasa asociación positiva</b>
Rotulación	10 y 9	36%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Magnificación	11 y 12	28,10%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Lectura de la mente	15 y 16	33,70%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Todo o Nada	1 y 2	38,50%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Sobregeneralización	17 y 18	30%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>
Personalización	19 y 20	61,80%	<b>Destacable mediana asociación positiva</b>
Visión de túnel	23 y 24	28,50%	<b>Apreciable débil asociación positiva</b>

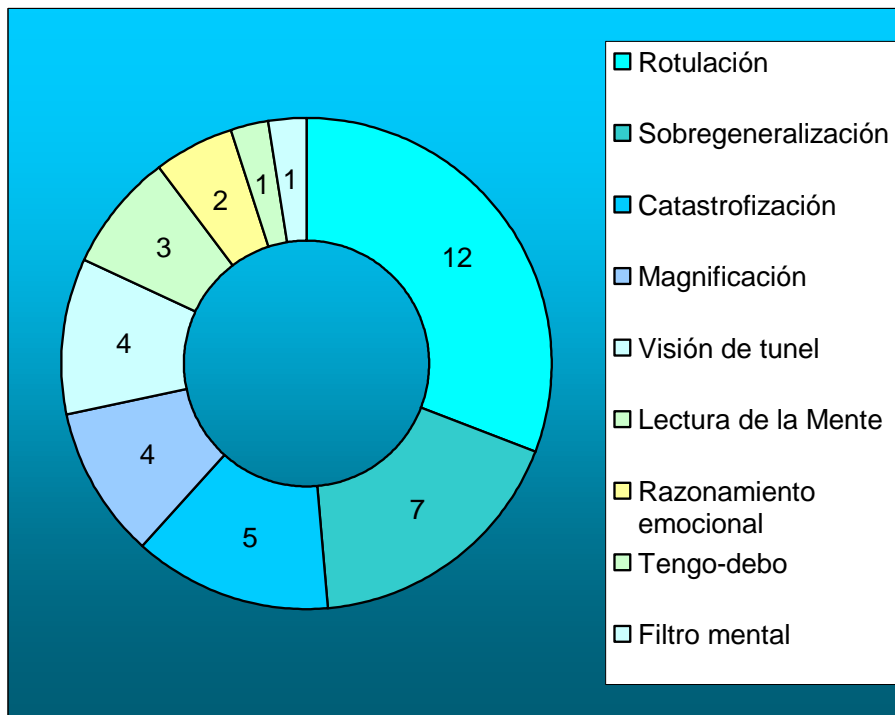
**Tabla 25. Cuadro resumen medida de correlación entrevista**

<b>Medida de la correlación</b>	<b>Número de pensamientos</b>	<b>Porcentaje</b>
Mediana asociación positiva	2	9 %
Débil asociación positiva	18	82%
Escasa asociación positiva	2	9%
Total	22	100%

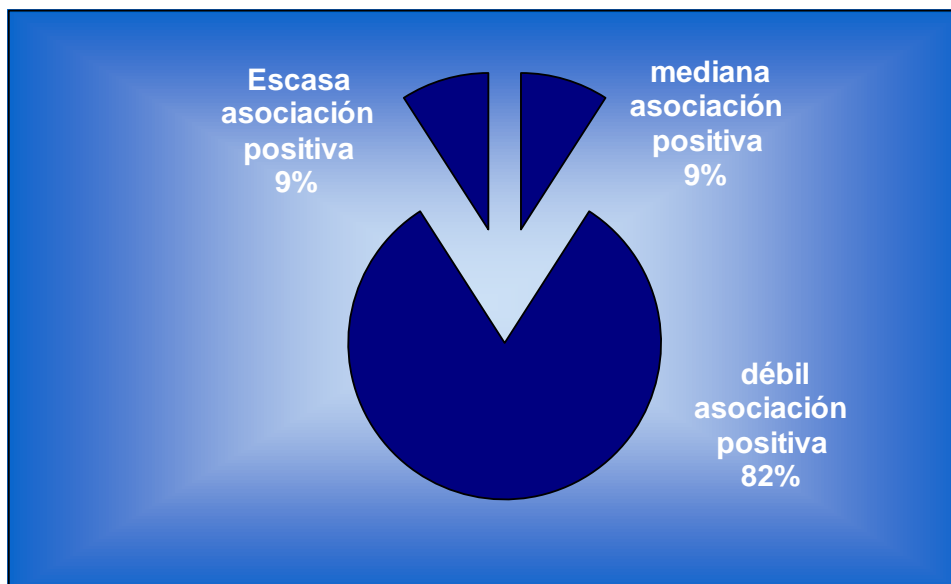
**Tabla 26. Cuadro resumen medida de correlación autoregistros**

<b>Medida de la correlación</b>	<b>Número de pensamientos</b>	<b>%</b>
Mediana Asociación positiva	5	12,50%
Débil asociación positiva	17	42,50%
Escasa o casi nula asociación positiva	10	25%
No existe asociación	4	10%
Escasa o casi nula asociación negativa	4	10%
Total	40	100%

**Gráfica 1. Frecuencia de pensamiento**



**Gráfica 2. Correlación de Spearman entrevista**



## Anexo 4. Lectura diaria

### NO SEAS EXTREMISTA

“Obsérvate a tí mismo. Valora lo maravilloso que eres. Estás hecho a imagen y semejanza mía. Tú eres el rasgo más delicado que he hecho en toda la creación. Tú eres mi creación más fina. Acepta hoy que tu vida es el regalo más precioso que tú has recibido de parte mía. Nunca dejes de reeducarte. Disponte a comenzar siempre, tú puedes ser dueño de tus actos. Yo te he equipado con unos instrumentos formidables para que seas el artífice de tu propio destino. Te he imaginado para el éxito y no para la derrota; el fracaso no corre por tus venas. Tú serás lo que pienses en tu corazón; por eso procura plantar pensamientos positivos, hermosos y correctos en tu mente. Vigila todo lo que entra en tu cuerpo, en tu mente, tú alma y tu corazón. Estás en este mundo con un propósito: Ser feliz. Disfruta de todo lo que eres; aprende a reírte de ti mismo, porque tú eres el más cómico cuando te tomas demasiado en serio. Pinta todos los días con una sonrisa. Tú envejecerás al ritmo que tú mismo desees. Puedes hacer, lo que exactamente quieras ser. Propóntete alcanzar el equilibrio; procura no perder el control. Acoge tus no equilibrios, ellos son parte de tu nobleza. Conócete interiormente, entra en armonía contigo mismo; acéptate cómo eres. Tú puedes dirigir tu vida, puedes ser el piloto de tu propia embarcación. Nunca dejes de buscar quién eres tú. Constrúyete a tí mismo con bases sólidas y fuertes; así nunca serás esclavo de tus propias debilidades. Identifícate con la imagen de bondad, procura ser y no parecer. Reconcíliate siempre contigo mismo, no dejes nunca de perdonarte. Vive sin miedo, ama sin fronteras, cree sin límites y vive más allá del tiempo. He querido que seas permanente y eterno. Nunca pierdas la certeza de tu inmortalidad. Vive y actúa dentro de los límites de tu autoimagen. Deja a un lado los conceptos inmaduros, nunca te degrades. Respeta lo que eres, auto-respétate. El amor es el resultado de un auto-respeto. Yo te respeto y valoro, tú existencia justifica mi amor por tí. Desarrolla al máximo tus potenciales, cree en ellos. Cultívalos para que los dupliques y puedas colocarlos a disposición de los demás. Acepta tus potenciales negativos. Sería anormalidad no tenerlos. Si no fueras capaz de sentir miedo, también serías incapaz de tener fe. Si fueras incapaz de infelicidad, no sabrías lo que sería la felicidad; pero mantén bajo control tus potenciales negativos, bájalos el volumen; refínalos para que no te quiten vida y continuamente produzcan los potenciales opuestos. Tú no eres la víctima de ninguna fuerza, persona o situación exterior a tí que te controla tus deseos o vaya contra tu voluntad. Nada exterior a tí te puede dañar; si no lo permites nada te podrá afectar negativamente. Mantén un concepto aceptable y adecuado de tí mismo. Procura encontrarte, reconocerte y revalorarte a tí mismo. Nunca le sugieras a tu cuerpo que se enferme o envejezca. No te disculpes de tus insuficiencias. No te desacredites a tí mismo, cuida de tu autoimagen. Guía tu mente, porque si no la orientas, otros lo harán por tí. No aceptes ser sumiso en el ambiente. Sé crítico, no te dejes manipular. Revela los intereses que se ocultan en todos los sistemas de represión. Te he dado un instrumental maravilloso: La Fe. Con ella buscarás cuál es mi voluntad. Yo quiero que tú presumas que eres uno conmigo. Yo estoy más cerca de tí que tus manos, que tus pies. Yo estoy en tu interior. Deja que tú interior te dirija y créele a pesar de todavía no puedes probarlo. Asume tú fuerza interior. En ella se encuentra el perfecto hombre que eres tú. No abduques de tu calidad humana. Eres hijo de Dios. Considérate indispensable eterno. Tú y yo somos uno y lo que eres en tu mente ahí estoy yo. Tú no eres lo que pareces ser, sino lo que tú quieres que seas. Yo no te te valoro por lo que tú haces, dices o tienes. Tú eres porque Yo te amo. Te llamo por tu nombre y te entiendo. Leo tus pensamientos y tus deseos; conozco tus gozes y frustraciones. Te conozco de pies a cabeza, desde que tus huesos tomaron forma, veo tu semblante en tus risas y lágrimas, en tu salud y enfermedad. Oigo tu voz, los latidos de tu corazón y tú respiración. Tú eres maravilloso. Yo te amo por lo que tú eres y tú eres maravilloso valoro por lo que tú haces, dices o tienes. Tú eres porque Yo

te amo. Te llamo por tu nombre y te entiendo. Leo tus pensamientos y tus deseos; conozco tus goces y frustraciones. Te conozco de pies a cabeza, desde que tus huesos tomaron forma, veo tu semblante en tus risas y lágrimas, en tu salud y enfermedad. Oigo tu voz, los latidos de tu corazón y tú respiración. Tú eres maravilloso. Yo te amo por lo que tú eres y tú eres maravilloso. Atentamente: Dios". (**Mensaje personalizante, s.f.**). Recuperado de: (<http://documents.mx/documents/mensaje-personalizante.html>)

### **Anexo 5. Glosario de Términos**

**Adolescencia:** Del latín *adolescere* (crecer) La adolescencia es un periodo del desarrollo evolutivo que oscila entre la niñez y la adultez, se caracteriza por los cambios físicos y psicológicos de la persona. La duración e incluso existencia han sido discutidas y definidas como "Época de Crisis.

**Aprendizaje:** Del latín *apprehendere* (percibir, captar) es el proceso mediante el cual el alumno responde a la acción del educador modificando su conducta o adquiriendo nuevos modos de comportamiento que le permiten resolver las situaciones problemáticas de la vida escolar, familiar y social."

**Bajo Rendimiento Académico:** Incompetencia del estudiante para alcanzar a superar la mayoría o la integridad de los requerimientos académicos.

**Distorsión Cognitiva:** La terapia cognitiva mantiene que los trastornos psicológicos provienen con frecuencia de maneras erróneas de pensar concretas y habituales. Esas maneras erróneas reciben el nombre de distorsiones cognitivas.

**Esquema:** Estructuras compuestas por creencias y supuestos centrales fundamentales del individuo acerca de la forma en que opera el mundo.

**Pensamientos Automáticos:** Las distorsiones cognitivas se expresan a través de las cogniciones de las personas (pensamientos e imágenes) que aparecen en situaciones donde hay una intensa alteración emocional (ansiedad, rabia o depresión) y trastornos de la conducta (conducta de escape o problemas de relación de pareja). A esas cogniciones se les denomina con el nombre de pensamientos automáticos

**Terapia Cognitiva:** La terapia cognitiva es un tipo de psicoterapia que se basa en un modelo de los trastornos psicológicos que defiende que la organización de la experiencia de las personas en términos de significado afecta a sus sentimientos y a su conducta (Beck et al, 1979).

Está relacionada a nivel teórico con la psicología cognitiva, que se ocupa del estudio de los procesos y estructuras mentales. Este modelo de terapia parte de la existencia de una estrecha relación entre el ambiente, la cognición, el afecto, la conducta y la biología.

**Transferencia Negativa:** Incapacidad que el estudiante cree tener para desempeñarse exitosamente ante la resolución de problemas académicos nuevos.